

LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO Y EL MEJORAMIENTO DE LA PROPUESTA
DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

Rocío Gallardo Martínez

Merledis Otero Cabello

Mauricio Pernet Lazcano

Yaniris Sarmiento Silvera

Trabajo de profundización para optar el grado de Magíster en Educación

DIRECTORA: Dra. Enis Margarita Consuegra Solano



Universidad del Norte

Maestría en Educación

Barranquilla

2017

Nota de aceptación:

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla, agosto de 2017

Agradecimientos

“Mientras el río corra, los montes hagan sombra y en el cielo haya estrellas, debe durar la memoria del beneficio recibido en la mente del hombre agradecido.”

Virgilio.

Dios, fuente de toda sabiduría, quien en su infinita misericordia nos dio la fortaleza para alcanzar las metas propuestas.

A nuestras familias por su paciencia y apoyo.

A la comunidad educativa de la Escuela Normal, en cabeza de su rectora Mg. María Araujo de Labrador, por su apoyo incondicional, tanto personal como institucional, durante todo nuestro proceso de formación.

A la Secretaria de Educación Departamental por permitir que esta Maestría fuese una realidad para todos nosotros.

A todos los profesores que nos orientaron en las actividades curriculares, especialmente a nuestra Directora de Tesis Dra. Enis Margarita Consuegra Solano y coordinadora de maestría Dra. Diana Judith Chamorro Miranda.

A la Universidad del Norte por darnos la oportunidad de ser Magíster en Educación

A nuestros compañeros con quienes compartimos momentos de alegría y tristeza, que fortalecieron aún más nuestros vínculos de amistad.

Tabla de contenido

LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO Y EL MEJORAMIENTO DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR⁵

3.	Justificación	6
4.	Marco teórico.....	11
4.1.	Evolución histórica del currículo	11
4.2.	Diseño, desarrollo y evaluación del currículo	19
4.3.	Modelos de evaluación curricular	26
4.4.	Plan de mejoramiento.....	37
4.5.	Calidad en los planes de mejora.....	40
5.	Planteamiento del problema	47
6.	Objetivos.....	50
6.1.	Objetivo general.....	50
6.2.	Objetivos específicos	50
7.	Metodología.....	52
8.	Resultados.....	60
8.1.	Evaluación del currículo.....	60
8.1.1.	Contexto	61
8.1.1.1.	La formación inicial de maestros en la sociedad del conocimiento: los retos de la normal superior	61
8.1.1.2.	El horizonte institucional como plataforma del diseño curricular de la ENS.	70
8.1.1.3.	La comunidad educativa protagonista en la construcción de la propuesta curricular de la ENS	73
8.1.2.	Insumos	77

8.1.2.1. La Organización institucional, elemento facilitador de la propuesta curricular.....	77
8.1.2.2. La cultura institucional, un reflejo de la identidad pedagógica de la ENS .	87
8.1.3. Proceso	88
8.1.3.1. La cultura docente, generadora de cambio institucional.....	88
8.1.3.2. La teoría y la práctica: Aproximación al conocimiento.....	93
8.1.4. Resultado.....	98
8.1.4.1. La evaluación, factor que propicia la reflexión institucional.....	98
8.2. Plan de mejoramiento para fortalecer los procesos didácticos institucionales	119
La investigación como metodología de enseñanza aprendizaje en la formación inicial de maestros.....	119
8.3. Propuesta de intervención	129
Conclusiones.....	142
Recomendaciones	150
Anexos	159

Lista de gráficos

Gráfico 1 Estructura básica del CIPP (Elaboración propia a partir de Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. 1987.).....	34
Gráfico 2 Modelo CIPR y Condiciones Básicas de Calidad Escuelas Normales (Elaboración propia).....	36
Gráfico 3 Tasa de estudiantes con 1 ó 2 áreas reprobadas año 2014.....	100
Gráfico 4 Áreas con mayor porcentaje de estudiantes con desempeño insuficiente año 2014	101
Gráfico 5 Áreas con mayor porcentaje de estudiantes con desempeño insuficiente año 2015	101
Gráfico 6 Tasa de estudiantes con 1 ó 2 áreas reprobadas año 2015.....	102
Gráfico 7 Resultados prueba Saber 3. Año 2014.....	104
Gráfico 8 Resultados prueba Saber 5. Año 2014.....	105
Gráfico 9 Resultados prueba Saber 9. Año 2014.....	106
Gráfico 10 Resultados prueba Saber 3. Año 2015.....	106
Gráfico 11 Resultados prueba Saber 5. Año 2015.....	107
Gráfico 12 Resultados prueba Saber 9. Año 2015.....	108
Gráfico 13 Comparativo del componente Progreso de los ISC años 2015 y 2016	109
Gráfico 14 Comparativo índice sintético de calidad Básica primaria, años 2015 y 2016 ..	110
Gráfico 15 Comparativo índice sintético de calidad Básica secundaria, años 2015 y 2016	111
Gráfico 16 Comparativo índice sintético de calidad media, años 2015 y 2016	111

Gráfico 17 Esquema de una metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación	
(Elaboración propia)	133

Lista de anexos

Anexo B Cuestionario y transcripción de entrevista a coordinadora	190
Anexo C Cuestionario y transcripción de grupo focal egresados	200
Anexo D Rúbrica de observación de la gestión de aula	216
Anexo E Protocolo de Consejo Académico ENS mayo 8 de 2017	220
Anexo F Protocolos Consejo Académico Escuela Normal	221
Anexo G Rúbrica de validación de la propuesta	242
Anexo H Evidencias del trabajo de campo.....	248

Resumen

La investigación evaluativa, en el contexto educativo, ha permitido obtener y suministrar información de manera sistemática y organizada, relevante y pertinente para la toma de decisiones en la escuela. Este informe es producto del proceso de evaluación del currículo de una Escuela Normal Superior del Departamento del Atlántico, atendiendo al modelo de evaluación curricular CIPR (contexto, entrada, proceso y resultado) y a las condiciones básicas de calidad exigidas para estas instituciones.

Para realizar esta investigación evaluativa, se usó la metodología de estudio de caso y se emplearon diferentes técnicas como revisión documental, entrevista a los directivos de la escuela, grupos focales con docentes, estudiantes, padres de familia y egresados; observación de clases en diferentes áreas y grados dentro de la escuela, y se aplicaron diversos instrumentos (Rúbricas, cuestionarios, etc.).

La evaluación del currículo de la Escuela Normal Superior permitió generar un conocimiento sobre la propuesta formativa institucional en sus dimensiones de planificación, desarrollo, evaluación, impacto, pudiendo a partir de este ejercicio identificar sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejoramiento, ponderando el componente didáctico como área prioritaria para la intervención y mejora. En esta dinámica se produce como resultado un plan de mejoramiento, en el que se halla inmersa la propuesta de intervención titulada

Metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación, que fue presentada a la escuela normal, y posteriormente validada.

El plan de mejora diseñado está estructurado de tal manera, que sus acciones están encaminadas a que en la Escuela Normal Superior se den procesos innovadores de mejora continua, apuntando a la calidad.

PALABRAS CLAVES: Evaluación, currículo, calidad, plan de mejoramiento, innovación.

Abstract

Evaluative research, in the educational context, has made it possible to obtain and supply information in a systematic and organized, relevant and pertinent way for decision making in the school. This report is a product of the curriculum evaluation process of a Normal Superior School in the Department Atlántico taking into account the CIPR curriculum evaluation model (context, input, process and result) and the basic quality conditions required for these institutions.

In order to carry out this evaluative research, the methodology of case study was used and different techniques were used such as documentary revision, interview to the directors of the school, focus groups with teachers, students, parents and graduates; Observation of classes in different areas and grades within the school, and various instruments were applied (rubrics, questionnaires, etc.).

The evaluation of the curriculum of the Normal Superior School allowed to generate some knowledge about the institutional formative proposal in the following dimensions of planning, development, evaluation, impact, being able from this exercise to identify its strengths, weaknesses and opportunities for improvement, pondering the didactic component as a priority area for intervention and improvement. This dynamic results in an improvement plan, in which the intervention proposal entitled "Methodology of teaching and learning based on research", which was presented to the Normal Superior School, and subsequently validated, is immersed.

The improvement plan designed is structured in such a way that its actions are aimed at giving the Normal Superior School innovative processes of continuous improvement, aiming at quality.

KEY WORDS: Evaluation, curriculum, quality, improvement plan, innovation

Introducción

El currículo es la forma en que la escuela manifiesta lo que va a desarrollar o lo que considera que debe desarrollarse con los estudiantes y para ellos.

(Gimeno Sacristan, 2013).

En el currículo se ven reflejados los ideales que la sociedad plantea en cuanto a valores, cultura, tipo de ciudadano; esto supone un reto para las escuelas que se ven impulsadas a mejorar cada día, adaptándose a los cambios y a los desafíos que se le imponen.

Para responder a las exigencias de la sociedad, se hace necesario que las instituciones educativas estén en constante evaluación lo que les permite identificar fortalezas en sus procesos; pero también las debilidades. De esta manera se posibilita el mejoramiento continuo. En este punto, la evaluación curricular se constituye en una forma de analizar los soportes del currículo: académico, administrativo e infraestructura. Por lo que la evaluación curricular se considera como una tarea de investigación, donde se elabora el marco conceptual con el que se realizará dicha indagación y se entregan los resultados.

En este entorno, se halla sumergido el presente trabajo, que representa el informe de la investigación evaluativa realizada en una Escuela Normal Superior (ENS), en el cual se empleó el modelo de evaluación curricular diseñado por Stufflebeam y Shinkfield (1966), denominado CIPP, al cual, en el componente de producto, se le adaptó a resultado (CIPR,

Chamorro, 2015). Adicionalmente, el grupo investigador, realizó la adaptación del modelo teórico con las Condiciones básica de calidad exigidas por el MEN a las escuelas normales del país.

La evaluación al currículo de la ENS se realizó en el contexto de la Maestría en Educación con énfasis en currículo y evaluación de la Universidad del Norte, y tuvo como propósito valorar su calidad en concordancia con las condiciones exigidas a las normales, lo que conllevó al planteamiento de un plan de mejoramiento acorde con el área que se priorizó.

El informe se ha estructurado en los siguientes capítulos: justificación, marco teórico, planteamiento del problema, objetivos, metodología, resultados, conclusiones y recomendaciones. En primer lugar, en la justificación se pretende establecer con argumentos, los motivos que llevaron al equipo a realizar esta investigación.

Posteriormente se plantea un marco teórico, donde se hace un análisis de las diferentes concepciones que se tiene sobre el currículo, un recorrido histórico del currículo en nuestro país se analiza en detalle los componentes curriculares desde el diseño, desarrollo y por supuesto la evaluación curricular. De igual forma se describe el modelo CIPP, y sus componentes, así como también una descripción de la adaptación del modelo de evaluación en concordancia con las condiciones básicas de calidad exigidas por el MEN a las escuelas

normales de Colombia. Por último, se plantean los aspectos relacionados con calidad educativa, plan de mejora e innovación en la escuela.

Siguiendo con el recorrido por el trabajo se tiene el planteamiento del problema, el cual termina con la pregunta que representa el norte de la investigación realizada. A continuación, se presenta la metodología utilizada en el proceso de investigación, describiendo entre otros aspectos, el tipo de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados, etc.

Posteriormente, se presenta el informe que contiene los resultados obtenidos de la investigación, el cual deja ver las fortalezas y debilidades encontradas en el proceso de triangulación de la información que se obtuvo por medio de cada una de las técnicas empleadas: análisis documental, entrevistas, grupos focales, observación de clases, que fue recogida en unos instrumentos diseñados por la Universidad del Norte para dicho propósito (rejillas, cuestionarios de entrevistas y grupos focales, registro de observación de clase), cabe decir, que a su vez estos instrumentos fueron adaptados por el equipo investigador, para que estuviesen acorde a las condiciones básicas de calidad exigidas por el MEN a las ENS.

Al finalizar el capítulo de Resultados, los autores plantean un plan de mejoramiento, el cual fue validado por la Escuela Normal para ser ejecutado posteriormente.

Se debe agregar que el informe contiene las conclusiones a las que llegó el equipo, al finalizar la investigación, así como también las recomendaciones que se le hacen a los diferentes estamentos participantes de la investigación.

Por último, con este informe se pretende que tanto el proceso de evaluación curricular, como la puesta en marcha del plan de mejora, sirvan para impulsar procesos de calidad al interior de la Escuela Normal, en primer lugar, y a la comunidad educativa en general.

**LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO Y EL MEJORAMIENTO DE LA
PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN UNA ESCUELA
NORMAL SUPERIOR**

3. Justificación

El currículo no es lo que dice el Ministerio de Educación, sino lo que dicen los profesores, los libros de texto y otros aspectos de la realidad escolar. Del dicho al hecho hay un gran trecho. El currículo de arriba abajo se degrada, mientras de abajo arriba se mejora
Gimeno Sacristán (2014)

La educación juega un papel protagónico en la formación de un ser humano, capaz de ver las múltiples posibilidades que se le ofrecen, con la esperanza de ser el forjador de una sociedad más equitativa, una sociedad más justa, donde tengan cabida diferentes formas de pensar, de sentir, de actuar.

Atendiendo a lo anteriormente planteado, se puede decir que la escuela tiene un papel determinante para gestar cambios en la sociedad, formando ciudadanos más críticos, innovadores, pluralistas, democráticos e igualitarios. Ese papel va a estar determinado por las características históricas y socioculturales del contexto en el que se halla inmersa. Pero también, la escuela debe enfrentar otro desafío, debido a la complejidad del mundo globalizado, tiene la misión de preservar la identidad, mantener la cultura y arraigar el sentido de pertenencia por lo local. (UNESCO, Instituto internacional de planeamiento de la educación, 2000)

La escuela es el espacio, donde el conocimiento se transmite, se recontextualiza y se asume, es aquí donde la sociedad influye en la formación de los ciudadanos que requiere, concretándose en el currículo. De manera que el objetivo que persigue el currículo sea la formación de individuos críticos, capaces de tomar de decisiones, teniendo como base el análisis de la información que le llega y valorarla atendiendo a sus necesidades y a su contexto.

Se mira entonces el currículo, como el elemento fundamental a través del cual se materializan los fines de la educación y se concreta el trabajo de la escuela, proporcionándole la autonomía necesaria para alcanzar una educación pertinente y eficaz que se ajuste al contexto socio cultural en el que se desarrolla la labor educativa. (Gimeno Sacristan, 2004)

Para realizar los ajustes pertinentes al currículo, atendiendo a las necesidades del contexto donde está inmersa la escuela, la evaluación del diseño y desarrollo curricular, se constituye en un proceso mediante el cual se verifica la validez del todo el conjunto, y se determina en qué medida su proyección, implementación práctica y resultados satisfacen las demandas que la sociedad plantea a las instituciones educativas. Se infiere, que la evaluación curricular no se puede ubicar en un momento específico, sino que debe ser sistemática, constituyendo una modalidad investigativa que permite perfeccionar el proceso educativo a partir del análisis de los datos que se recogen en la práctica.

Contar con un buen diseño curricular, junto con un desarrollo coherente y una evaluación sistemática, son factores determinantes para generar calidad. La cual ha de ser concebida como un proceso permanente de mejora de las instituciones educativas y que debe estar fundamentada en la evaluación, lo que permitirá tomar decisiones que se reflejen en la planificación y en los resultados obtenidos, requiriendo, que cada uno de los agentes que participan en las instituciones educativas lo asuman como su proyecto de vida; porque, para que se dé la calidad es necesaria la colaboración, participación, trabajo en equipo y el compromiso de todos los que hacen parte de la escuela (Gairín Sallán, 2014)

Siendo tan importante el currículo dentro de una institución educativa se hace estrictamente necesario establecer procesos permanentes para su evaluación, de tal manera que permita emitir juicios y tomar decisiones acertadas sobre las dificultades y fortalezas detectadas en el proceso. Es así como a través del presente trabajo se evalúa la propuesta curricular de una Escuela Normal Superior, propiciando en ella espacios de reflexión y debate que conlleven a detectar debilidades y los puntos fuertes en su propuesta, para de esta manera plantear un plan de mejoramiento tendiente a buscar la calidad educativa a través de la innovación curricular.

Evaluar el currículo, supone para la Escuela Normal un proceso que brinda la información necesaria, que permite hacer adecuaciones del mismo de forma oportuna, atendiendo a los requerimientos reales de la Escuela, en coherencia con el modelo pedagógico declarado por ella. Además, se constituye en una valoración objetiva, que identifica las fortalezas y

debilidades en su diseño e implementación, así como también el impacto del mismo en el contexto social donde se halla inmersa, con miras al mejoramiento continuo.

La evaluación del currículo de la Escuela Normal surge en el contexto de la Maestría en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación de la Universidad del Norte, como respuesta a una necesidad en el contexto local, donde las instituciones educativas del Departamento del Atlántico carecen de modelos de evaluación, que les permitan, dar una mirada objetiva a los procesos curriculares.

La escuela, por su condición de normal superior, asume la formación pedagógica inicial de maestros con perfil para trabajar en los niveles de preescolar y básica primaria, en concordancia con las necesidades del país, y está reglamentada por el sistema de aseguramiento de la calidad, desde los procesos de autoevaluación y acreditación institucional. De acuerdo con el MEN, estos procesos están mediados por estructuras de organización y verificación que exigen a las instituciones formadoras cumplir y desarrollar acciones encaminadas a los requerimientos de pertinencia y calidad de sus programas. (MEN, 2013, p. 77)

Por ende, la Escuela Normal Superior, debe cumplir con un proceso de verificación de condiciones de calidad que la faculta para el funcionamiento de su programa de formación complementaria, y esta evaluación curricular se constituye en insumo para afrontar dicho

proceso, atendiendo a que la evaluación curricular planteada en el trabajo se realizó con rigurosidad científica, y sus resultados dan cuenta del estado en el que se halla el currículo institucional.

Es importante resaltar, que a partir de la realización de este trabajo se llevó a cabo la adaptación del modelo de evaluación CIPR con las condiciones básicas de calidad planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, para realizar los procesos de evaluación de las Escuelas Normales; dando como resultado una propuesta que permite a las escuelas normales revisarse, en relación con la evaluación del currículo, teniendo en cuenta un modelo que ya existe más los requerimientos del MEN.

De igual manera este trabajo hace una aportación práctica a la escuela; ya que a partir de la socialización de los resultados arrojados en la evaluación del currículo se emprendieron acciones puntuales en la vida de la escuela como son la reformulación del currículo, diseño de planes de mejoramiento y la formación docente, procurando siempre el camino hacia la calidad educativa.

4. Marco teórico

En este capítulo se plantea el marco teórico producto de la revisión bibliográfica que se realizó en torno al currículo, a las concepciones, un recorrido histórico por el currículo en Colombia; se analizan el diseño, desarrollo y la evaluación curricular. Además, se describe el modelo para la evaluación curricular, CIPP. Para terminar, se abordan aspectos referidos con la calidad, planes de mejora e innovación educativa.

A continuación, se describen cada uno de los elementos teóricos que sustentan el trabajo de investigación:

4.1. Evolución histórica del currículo

El mundo contemporáneo exige permanentes cambios que busquen mejorar la calidad de vida de sus habitantes, estos cambios solo son posibles en la medida en que se pueda mejorar la calidad de la educación; lo cual se logra a través del planteamiento de currículos encaminados a la formación integral del individuo. De esta manera es importante plantearse el siguiente interrogante: ¿Qué es el currículo? Para responder a este interrogante, se hace necesario hacer un análisis detallado del concepto y su evolución histórica para así poder tener una claridad profunda sobre el tema.

Etimológicamente la palabra currículum, proviene del latín, su raíz es *cursus* y *currere*, que significan cursos o carreras. En el español se abren dos caminos al término: hace referencia, en primer lugar, al recorrido o curso de la vida y, por el otro lado, el significado está enfocado a la carrera del estudiante, y más específicamente a los contenidos que se hacen durante ese estudio, lo que el estudiante deberá aprender, los obstáculos que debe vencer y en qué orden deberá hacerlo (Gimeno Sacristan, 2013).

Teniendo en cuenta que el currículo ha sido un campo en permanente avance, es importante realizar un recorrido histórico que ilustre su evolución. Es así como se puede decir que, los primeros intentos por definir el currículo surgen en las primeras décadas del siglo XX, influenciadas por las corrientes positivistas del conocimiento, surgen Bobbitt y Wallace Charters, quienes persiguen convertir el currículo en un campo de trabajo profesional. (Alvarez Méndez, 2000). Es así como, Bobbitt, (citado por Guerrero Montoya, 2007,p.6) concibe el currículo como aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta.

El currículo como disciplina surge en la primera década del siglo XX, como consecuencia de la sociedad industrializada, las nuevas legislaciones que regulaban la educación, entre otras, fijando su interés en los problemas que se originaban en el contexto escolar, dando origen a dos tendencias. La primera, liderada por el movimiento progresista de la educación, cuya cabeza visible, John Dewey elabora, en 1902, el libro “El niño y el

Currículo”, en el cual presenta una ruptura donde el estudiante se constituye en el eje central, además analiza el papel de la experiencia en el aprendizaje. La segunda, surge de la necesidad de organizar los contenidos a enseñar, esta propuesta es presentada por el ingeniero Franklin Bobbitt, quién en 1918, publica su libro denominado “El currículum”, posteriormente, cobra fuerza con el trabajo presentado por Chárter, “Curriculum construction” (1924). (Díaz Barriga, 2003).

Hacia finales de los años veinte, se busca encontrar un punto de equilibrio entre las dos posturas dominantes, de lo cual surge la Declaración del Comité de la National Society for the Study of Education, cuyo texto se constituye en el primer intento para conciliar las dos posturas que hasta el momento existían en el campo curricular, pero no sintetiza los postulados de ambas tendencias. (Díaz Barriga, 2003)

Posteriormente, en la mitad del siglo XX, teniendo como marco de referencia la finalización de la segunda guerra mundial y el avance en la carrera espacial, Tyler publica “Principios Básicos del Currículo”, en él busca la generalización acerca de la teoría curricular. Las ideas planteadas por Tyler influenciaron fuertemente el campo curricular, por varias décadas, interviniendo en las reformas educativas surgidas en América Latina, afectando en varias formas, los debates pedagógicos en Europa. (Díaz Barriga, 2003)

Una consecuencia directa de los debates surgidos en torno a lo planteado por Tyler se halla en la internacionalización de la disciplina curricular, recibiendo aportes significativos provenientes de las comunidades académicas de todo el mundo. (Díaz Barriga, 2003)

El Estado diseñaba el currículo con la ayuda de expertos, bajo una concepción y diseño curricular de corte positivista, fundamentado en el paradigma conductista, buscaba formar al individuo para ser incorporado en el mundo productivo; el maestro se debía limitar a seguir instrucciones y a desarrollar lo establecido por los expertos (Lago de Vergara, Aristizábal, Navas Rios, & Agudelo Cely, 2014)

Esta época también se caracterizó por la creación de instituciones como los INEM, a través de las cuales se busca contribuir al desarrollo económico del país; es así como se establece un currículo por objetivos que se fue implementando en forma escalonada en los diferentes niveles de la educación. Esto fue asignado a través de decretos reglamentarios, donde se le entregaba a cada institución un documento en el que se planteaba qué se debe enseñar y cómo se debe enseñar y evaluar (Lago de Vergara, Aristizábal, Navas Rios, & Agudelo Cely, 2014); el maestro debía limitarse a cumplir a cabalidad con el desarrollo de ese documento.

Es importante resaltar que se da un proceso de modernización de la educación a través del programa de mejoramiento cualitativo de la educación, implementándose la estrategia de

renovación curricular, a partir de la cual se elaboraron los programas con los contenidos, los objetivos, métodos, materiales y medios por áreas, para cada grado.

Las acciones de la renovación curricular fueron: Formulación de los lineamientos generales del currículo; Diseño y elaboración de los programas curriculares; Aplicación piloto del currículo reformado; Generalización del currículo a nivel Nacional

Lo anteriormente planteado hace necesario que se introdujeran conceptos como administración curricular, integración curricular, flexibilización curricular, adecuación curricular, mapa educativo, innovación curricular, promoción automática y es a partir de todos éstos aspectos que se empiezan a organizar grupos de profesores e investigadores para revisar lo que se estaba dando en la educación del país, se crean revistas, grupos de investigación para hacer planteamientos respecto a lo que sucedía (Lago de Vergara, Aristizábal, Navas Rios, & Agudelo Cely, 2014)

En forma casi paralela a los postulados de Bobbitt, hacia finales de los años veinte, desde la denominada escuela de Frankfort, surge la teoría crítica de la sociedad, y desde allí se enjuicia a la educación desembocando en la concepción crítica del currículo, la cual tiene como punto de partida el debate ideológico sobre el papel que juega la educación al servicio de una sociedad tecnificada, y cómo desde la nueva perspectiva planteada, la educación se convierte en una opción emancipadora (Guerrero Montoya, 2007).

Hacia finales del siglo XX, y principios del XXI, en la definición del concepto de currículo se encuentran claramente establecidos algunos elementos que paulatinamente se han ido agregando para consolidarlo, atendiendo a un punto de vista más crítico, de modo que el currículo se ha convertido para las instituciones educativas en su columna vertebral y el medio a través del cual se regula la autonomía y el desarrollo institucional. De acuerdo con Gimeno Sacristán, “El currículo es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores y los alumnos son los interpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal” (Gimeno Sacristán, 1989, p. 3), esto significa que el currículo lidera la organización escolar, es un proceso flexible, dinámico, del cual los profesores y estudiantes se apropian y le dan vida, permitiendo a las nuevas generaciones empoderarse de su cultura e identidad.

La función del currículo, como elemento esencial para comprender la práctica educativa y la función social de la escuela; supone la concreción de los fines sociales y culturales que se asignan a la educación. El currículo no es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que se desarrolla y para el que se diseña. Para Grundy, “el currículo es una construcción cultural; es decir que no es un concepto abstracto sino que es un modo de organizar las prácticas educativas” (Grundy, 1994, p. 19); lo que indica que el currículo es la forma de acceder al conocimiento; ya que es una forma particular de ponerse en contacto con la cultura, es un dialogo que se da entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo modelan; por lo tanto se puede decir que el sistema educativo sirve a unos intereses concretos y ellos se reflejan en el currículo.

Desde otra perspectiva, Gimeno Sacristán afirma que “el currículo es la expresión de la función socializadora de la escuela y el elemento imprescindible para comprender lo que solemos llamar práctica pedagógica; perspectiva desde la cual se puede decir que la práctica a la que se refiere el currículo es una realidad previa sustentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc. detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias”. (Gimeno Sacristan, 2004, p. 38).

En el contexto colombiano, el currículo crítico es interpretado como un enfoque que se opone al pensamiento curricular, siendo considerado como motor en el campo de la educación y los movimientos pedagógicos, que en el país dieron origen a las reformas educativas surgidas hacia los años noventa y la primera década del siglo XXI. (Montoya Vargas, 2015).

Esta etapa, está marcada por la promulgación de la Constitución Política de 1991. Este hecho es el punto de partida de la gran reforma educativa colombiana, en la cual se da un verdadero proceso de transformación curricular, y se define el tipo de hombre que se quiere formar; en consecuencia, se produce un cambio en las prácticas evaluativas al interior del aula (Lago de Vergara, Aristizábal , Navas Rios, & Agudelo Cely, 2014).

En la década de los noventa, se establece la Ley General de Educación, donde el Estado conceptualiza el currículo, y a partir de allí establece los lineamientos generales. No es el estado quien elabora el currículo, ahora cada institución debe elaborar su propio currículo y logros de trabajo, a partir de estos lineamientos generales y los indicadores de logros establecidos por el MEN (Resolución 2343 de 1996)

Estos lineamientos curriculares tienen un corte constructivista, se da el paso del currículo por objetivos (técnico) hasta el currículo por procesos (práctico y crítico). Se plantea un currículo abierto, flexible y que tiene en cuenta la cultura social, la concepción y diseño del currículo conlleva a la participación democrática, se da una construcción conjunta que respeta la autonomía y promueve la formación integral del sujeto desde su ser, su convivir y su hacer, siendo un saber autónomo. (Lago de Vergara, Aristizábal, Navas Rios, & Agudelo Cely, 2014).

Luego de hacer un recorrido sobre la evolución del tema curricular en Colombia, se quiere destacar que el trabajo está enmarcado desde la perspectiva de un currículo crítico, plasmado como un constructo social, y cuyos fundamentos están basados en las relaciones entre la teoría y la práctica de cada miembro de la comunidad educativa, dentro de un contexto glocal, e íntimamente unido a la experiencia cotidiana de las personas y de la sociedad. Este proceso está enmarcado en el diálogo donde la elección, elaboración y evaluación del conocimiento se constituyen en los peldaños para la formación del ser, el hacer y el sentir.

Atendiendo a lo anteriormente planteado, se puede afirmar que la definición de currículo está en constante evolución, pues existe variedad de tendencias curriculares, enfoques, los cuales demarcan las formas en que el currículo cobra vida en las escuelas. En consecuencia, para efectos de esta investigación, el currículo es considerado como una construcción social, puesto que es un dialogo que se da entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo modelan, se reconoce el currículo como una forma particular de ponerse en contacto con la cultura.

4.2. Diseño, desarrollo y evaluación del currículo

Ordenar el currículo presupone, una organización de los contenidos, es decir lo que se enseña y lo que se aprende, repartir los tiempos para la enseñanza y el aprendizaje, clasificar los contenidos: los que deben estar en él y los llamados contenidos externos. Se demarcan las líneas de acción de las áreas o asignaturas, lo cual se constituye en punto de referencia para hacer parte del currículo y cómo se llevará a cabo su puesta en marcha. Todo lo anterior, serán los elementos que determinen el éxito o el fracaso, lo bueno y lo malo que es la Escuela, quienes cumplen y quienes no lo hacen (Gimeno Sacristan, ¿Qué significa el currículo?, 2013).

En consecuencia, el currículo, considerado como un elemento esencial dentro de todo proceso educativo, que marca las pautas sobre lo que los estudiantes aprenden, por qué lo aprenden y cómo lo aprenden, y demarca los límites de hasta donde lo harán, se organiza, no

solo como anteriormente teniendo cuenta la misión de preservar la cultura (UNESCO, 2006), sino básicamente atendiendo a tres dimensiones fundamentales: El diseño curricular, el desarrollo curricular y la evaluación curricular.

El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículo que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Arnaz, 1996,p)

El diseño curricular no se limita a la toma de decisiones en torno a lo que se desea lograr y cómo hacerlo, también conlleva a una reflexión acerca de las razones para asumir ciertas disposiciones y cuáles prácticas se realizaran (Clemente Linuesa M. , 2013). El diseño curricular, entonces se establece como “un conjunto de reflexiones, propuestas, prescripciones y previsiones para la acción, pero estos elementos tienen lecturas e interpretaciones diferentes” (Clemente Linuesa M. , 2013, p.270).

Para llevar a cabo el diseño del currículo se debe definir una serie de actividades fundamentales como son: el diagnóstico de problemas y necesidades, la modelación del currículo, la estructuración curricular, la organización para la puesta en práctica y el diseño de la evaluación curricular (Fernández Lomelín, 2013).

Por lo anteriormente expuesto, se considera, que estas acciones deben enmarcarse en la cotidianidad de la escuela, de manera que en el diseño se logre la integración entre lo que se aprende con problemas surgidos desde la escuela y el mismo entorno, de tal forma, que el conocimiento que se construye de esta manera, proporcione las herramientas necesarias para intervenirlo y modificarlo, constituyéndose en fundamento del currículo escolar

Además, debe ser competencia de las administraciones, generar los objetivos generales del sistema educativo, seleccionar la cultura escolar, establecer las áreas de contenidos, las pautas de optatividad, la política de materiales, y no ordenar metodologías de clase, forma de evaluación, entre otros aspectos que deben ser competencia del profesorado (Clemente Linuesa M. , 2012).

Otro ámbito a ser tenido en cuenta para el diseño curricular es la escuela, debido a que se constituye en el contexto organizador de la enseñanza y es fuente de experiencias educativas (Clemente Linuesa M. , 2012). Desde ella, se analizan y se organizan los planes, que deben responder a las necesidades de los estudiantes, es decir deben estar enmarcados dentro de la realidad educativa de cada uno. Es en la Escuela donde se plantean propuestas novedosas, que le permiten a los profesores mejorar profesionalmente. De acuerdo con Gimeno Sacristan, en la escuela se crea un lenguaje y conocimiento especializado que actúa de código modelador, o al menos de racionalización y legitimación, de la experiencia cultural a transmitir a través del currículo y de las formas de realizar dicha función (Cantón Mayo, Planes de Mejora en los Centros Educativos, 2004).

En ese sentido, se asume que el currículo crítico, debe ser construido dando respuesta a los interrogantes planteados en torno a las características propias de la escuela, proponiendo formas alternativas que den un nuevo sentido a las prácticas de los docentes, de manera que se dé un currículo con sentido para los que aprenden.

Es competencia de la escuela seleccionar líneas metodológicas, actividades generales, seleccionar y coordinar contenidos, decidir sobre la profundización a realizar, establecer los criterios de evaluación, organizar la distribución de los estudiantes, cómo se van a usar los espacios y los tiempos (horarios), realizar la evaluación institucional. Todo esto, teniendo como apoyo otras instituciones que con su trabajo fortalezcan los procesos al interior de la escuela (convenios interinstitucionales), que el profesorado esté en permanente formación y, manteniendo relaciones provechosas y liderando procesos con la comunidad (Clemente Linuesa M. , 2012).

El trabajo de diseño curricular en el ámbito del aula se relaciona con varios aspectos dentro de los cuales está la selección de contenidos a desarrollar, es pertinente tener en cuenta, que deben ser cercanos a la experiencia de los estudiantes, y al contexto social donde se mueven (Dewey, citado por Linuesa, 2012).

Por todo lo anterior, se plantea, que la investigación y el contexto global, se constituyen en puntos de partida para la selección de contenidos dentro de un currículo crítico, de tal

forma, que los estudiantes identifiquen el rol que desempeñan en la sociedad, como ciudadanos críticos, comprometidos, capaces de detectar las falencias y plantear alternativas de solución enfocadas al mejoramiento de la calidad de vida de su institución educativa y su comunidad

Estos contenidos deben responder a unos criterios claramente definidos:

- Epistemológico, es decir cómo el conocimiento de carácter científico o no, debe presentarse a los diferentes niveles de escolaridad, desde los niveles más simples, en la educación inicial, hasta el más complejo, que se tenga en cada escuela (Clemente Linuesa M. , 2012).
- Sociológico, el cual se convierte en un elemento clave para la socialización del niño, los contenidos son pieza fundamental para transferir las diferentes miradas alrededor de la cultura y la realidad. En torno a estos contenidos se debe reflexionar acerca de su utilidad en los aspectos social, cultural o ambos, lo cual permite suplir las falencias socioculturales de los estudiantes, y deben ser adaptados por parte del profesor. (Clemente Linuesa M. , 2012)
- Pedagógico, esta escogencia de contenidos debe ser mirada como una opción cultural. Atendiendo a una organización específica: por disciplinas, basadas en la especificidad del conocimiento; por áreas, reagrupandolas en función de la cercanía de los contenidos comunes; como currículo integrado, visto desde la integración del conocimiento; por globalización, organizado como centros de interés para los niños;

o por interdisciplinariedad, donde confluyen varias materias para generar nuevo conocimiento (Clemente Linuesa M. , 2012).

Y lo último para tener en cuenta en el diseño curricular, las actividades, las cuales enlazan la práctica. Las actividades propician el análisis de cómo ocurre la acción educativa, y cuál es el plan de trabajo del profesor, establecen la metodología, generan aprendizajes y hacen parte de la microsociedad del aula de clases.

En palabras de Linuesa, “diseñar el currículo implica (...) definir los fines, seleccionar la cultura y representar la acción educativa”(Clemente Linuesa M. , 2013, p. 22). Razón por la cual se considera que el currículo critico, debe propiciar acciones orientadas a la interacción entre los seres humanos, con prácticas encaminadas al fomento de la libertad, orientada a mejorar situaciones sociales del entorno próximo del estudiante, con miras al contexto global

La segunda dimensión, hace referencia al desarrollo curricular. Cuando se trata de desarrollo curricular, se habla de identificar tendencias y modelos desde los cuales se direcciona el diseño y ejecución de los proyectos curriculares, lo cual incluye todo lo concerniente con la planeación, la selección y organización de contenidos curriculares, la generación y puesta en marcha de propuestas innovadoras para la elaboración de planes y programas (Diaz Barriga Arceo, 2005).

En la actualidad las escuelas deben enfrentar nuevos desafíos, debido a la complejidad del mundo cambiante, pero también tienen la misión de conservar la identidad, preservar la cultura y arraigar el sentido de pertenencia por lo local. Por este motivo, los enfoques recientes del desarrollo curricular deben estar encaminados al fomento del aprendizaje de forma efectiva, lo que conlleva a que los contenidos, estructuras y métodos utilizados deben ser constantemente ajustados a los cambios generados por la ciencia, la tecnología, la cultura, la economía y la vida social (UNESCO, 2009). Pero, además, el desarrollo curricular debe contemplar la puesta en marcha de lo proyectado, de manera que dé cuenta de los múltiples procesos y acciones que se dan en los centros educativos, en los cuales se realizan prácticas concretas, en el contexto de lo local, y donde intervienen muchos actores (profesores, estudiantes, padres de familia, comunidad) (Díaz Barriga Arceo, 2005).

Lo expresado hasta aquí supone que, el desarrollo del currículo debe estar orientado por la reflexión, el debate y el cuestionamiento permanente del quehacer del maestro, que permite hacer ajustes al proceso y de esta manera dar respuesta a las necesidades de la sociedad

Por último, la tercera dimensión, la evaluación del diseño y desarrollo curricular, se constituye un proceso mediante el cual se corrobora o se comprueba la validez del diseño en su conjunto, mediante el cual se determina en qué medida su proyección, implementación práctica y resultados satisfacen las demandas que la sociedad plantea a las instituciones educativas. De lo anteriormente planteado se infiere que no se puede ubicar en un momento

específico la evaluación del diseño y desarrollo curricular, sino que debe ser sistemático, constituyéndose una modalidad investigativa que permite perfeccionar el proceso docente educativo a partir del análisis de los datos que se recogen en la práctica. Permitiendo esto considerar la evaluación curricular como un proceso amplio, que incluye a la evaluación del aprendizaje de los educandos y todo lo que tiene que ver con el aparato académico, administrativo, infraestructural que soporta a este currículo (Fernández Lomelín, 2013).

Se infiere entonces que la evaluación curricular, es una tarea trascendente, y su importancia radica precisamente, en la actualización de ese currículo, para que sea acorde con las necesidades reales tanto sociales como institucionales, y tenga sentido para los estudiantes, cuyos efectos sobre lo aprendido sean notorios en la toma de decisiones para la transformación de la sociedad.

4.3. Modelos de evaluación curricular

Para llevar a cabo la evaluación curricular existen diferentes modelos a través de los cuales se puede recolectar la información que permita identificar el estado actual del currículo para así poder plantear planes de mejora ante las debilidades encontradas. Dentro de los modelos de evaluación del diseño curricular se pueden señalar los siguientes:

En 1967, Robert Stake, propuso un modelo de evaluación curricular, que es considerado como el más completo, cuyo objetivo más importante, tiene que ver con dar respuesta a los problemas que se generan en las escuelas, haciendo una descripción con un enfoque holístico. Para lo cual identifica tres aspectos dentro del proceso educativo: antecedentes, referidos a las condiciones existentes antes de la aplicación del programa; transacciones, que corresponden a las interacciones que se producen entre profesores y estudiantes, entre estudiantes, entre los estudiantes y los recursos o entre los estudiantes y el contexto; y, por último, los resultados, que sean analizados y contemplen: a corto y largo plazo, cognitivos y conativos, personales y comunitarios (McCormick & James, 1996).

En relación con cada uno de estos aspectos, Stake propone que se recojan datos referentes tanto a las intenciones, como a las observaciones, para lo cual propone seis categorías de datos posibles: antecedentes pretendidos, antecedentes observados, transacciones pretendidas, transacciones observadas, resultados pretendidos y resultados observados (McCormick & James, 1996).

En el siguiente paso, se pretende establecer la relación entre los datos pretendidos y los observados, para lo cual Stake introduce los conceptos de congruencia y contingencia, esta última diferenciada como contingencia lógica y contingencia empírica. La primera analiza en qué medida las intenciones relacionadas con los antecedentes guardan coherencia; desde la contingencia lógica, con las relacionadas a las transacciones y con los resultados pretendidos. Este proceso es llamado evaluación intrínseca, en la cual se emite un juicio sobre

la estructura misma del programa educativo propiamente. De igual forma, la valoración de la contingencia empírica puede llamarse, evaluación empírica, y está basada en los datos de las observaciones. Por otra parte, la congruencia, hace referencia a la relación entre las intenciones y las observaciones, el mayor o menor grado en que se cumple lo real y lo que se pretendía (McCormick & James, 1996).

Otro de los modelos para llevar a cabo la evaluación es el modelo CIPP, diseñado por Daniel Stufflebeam y Anthony Shinkfield a mediados de los años sesenta, surge como una fuerte crítica a los programas de evaluación del momento, los cuales estaban basados en diseños experimentales, pruebas estandarizadas y cuyo punto central eran las mediciones orientadas a objetivos específicos conductuales (Bausela Herreras, 2003).

El modelo CIPP está constituido por cuatro grandes componentes, denominados: Contexto, Entrada, Procesos, Producto. La idea de la evaluación no se restringe sólo al último componente, el Producto, sino que ella es entendida como un proceso transversal. Es decir, la evaluación debe hacerse a cada uno de los componentes del CIPP (Bausela Herreras, 2003).

La estructura básica del CIPP, es la siguiente: evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas; evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las

propuestas; evaluación del proceso como guía de su realización y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje ((Bausela Herreras, 2003, p367).

El modelo CIPP postula tres propósitos evaluativos: Servir de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para la responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

El CIPP plantea los siguientes interrogantes para cada uno de sus componentes:

- ¿Qué necesidades han sido planteadas, cuál es su trascendencia e importancia y hasta qué punto los objetivos del proyecto reflejan las necesidades valoradas (planteadas por la información del contexto)?
- ¿Qué plan de procedimientos, de personal y de presupuesto ha sido adoptado para plantear las necesidades, qué alternativas se han considerado, por qué se ha escogido una y no las otras, y hasta qué punto era una propuesta razonable, potencialmente exitosa y efectiva con relación a su costo, para satisfacer las necesidades valoradas (planteadas por la información de entrada)?
- ¿Hasta qué punto se ha realizado el plan del proyecto y cómo y por qué razón se ha modificado (planteadas por la información del proceso)?

- ¿Qué resultados -positivos y negativos, buscados o no- se han observado, como han juzgado los distintos clientes el valor y el mérito de los resultados y hasta qué punto han sido satisfechas las necesidades de la población objeto del estudio (información del producto)?

La evaluación del contexto proporciona información para las decisiones de planificación, con el fin de determinar los objetivos; la evaluación de entrada, brinda información para establecer decisiones de tipo estructural y de procedimiento con el fin de seleccionar el diseño de un programa; la evaluación del proceso arroja información para las decisiones de implementación con el fin de aceptar, clarificar o corregir el diseño tal como realmente se ha llevado a cabo y, finalmente, la evaluación del producto suministra información para tomar decisiones de reciclaje con el fin de aceptar, rectificar o abandonar el programa.

A continuación, se describe cada fase del modelo CIPP:

- **Evaluación del contexto**

Consiste en identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona, y proporcionar una guía para su perfeccionamiento. Es decir, trata de identificar las características del entorno en el cual el programa de orientación se va a llevar a cabo; establece las necesidades de orientación y define aquellos problemas que tienen que ser solucionados. Responde a la pregunta; ¿qué

necesitamos hacer? Sus cometidos serían; definir el entorno, tanto real como deseado; definir las necesidades no satisfechas y las nuevas oportunidades y diagnosticar los problemas u obstáculos (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p.196).

Su metodología puede incluir entrevistas, reuniones, lectura de informes; que buscan generar hipótesis acerca de los cambios necesarios. Los métodos utilizados son; análisis conceptual para definir los límites del entorno en donde se desarrolla el programa, estudios empíricos para definir las necesidades no satisfechas y las nuevas oportunidades y juicio por parte de expertos y clientes sobre las metas y objetivos que deseamos alcanzar (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

- **Evaluación de entrada**

Es usada para determinar cómo utilizar los recursos disponibles para satisfacer las metas y objetivos del programa. Busca ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 197). Trata de responder a la pregunta ¿podemos hacerlo?

El propósito es ayudar a considerar las estrategias de programas alternativos en el contexto de sus necesidades y circunstancias ambientales, así como desarrollar un plan que

sirva a sus propósitos, Por tanto, sus cometidos serán, desarrollar un plan de acción para el programa a través del análisis de diversas estrategias de intervención. Requiere desarrollar un plan de implementación del programa que considere el tiempo, los recursos y los obstáculos a superar ((Bausela Herreras, 2003, p.368).

- **Evaluación del proceso**

Una evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. Proporciona información sobre la eficiencia y la eficacia de las estrategias Persigue brindar la información necesaria para determinar si el programa llevado a cabo sería aceptado tal cual o corregir aquellos aspectos que no han funcionado. Sus cometidos serán; identificar las discrepancias existentes entre el diseño final establecido y la implementación real efectuada, identificar los defectos en el diseño o plan de implementación (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p.199).

- **Evaluación del producto**

La evaluación del producto busca valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. Tiene como finalidad recoger información que permita analizar si los objetivos específicos que se habían propuesto alcanzar en el programa han sido logrados o no, con el fin de tomar determinadas decisiones de reciclaje (Bausela Herreras, 2003, p201).

En síntesis, todas estas dimensiones proporcionan la siguiente información; necesidades que existen y hasta qué punto los objetivos propuestos satisfacen las necesidades; descripción del programa de intervención y análisis conceptual de la adecuación de la propuesta elegida a los objetivos; grado de realización del plan de intervención propuesto y descripción de las modificaciones, resultados obtenidos y grado en que se han satisfecho las necesidades (Bausela Herreras, 2003, p.371).

El modelo CIPP hace énfasis en que los participantes deben identificar, más que aspectos funcionales y medibles, elementos valorativos, más comprensivos y explicativos de la situación real evaluada, donde el sujeto, como individuo, pero también como parte esencial del colectivo, estaría en el centro de la atención evaluativa.

Con respecto a los métodos, técnicas e instrumentos propuestos por el modelo CIPP para llevar adelante el trabajo de evaluación en cada uno de sus cuatro grandes componentes, se puede señalar, siguiendo cuidadosamente las orientaciones del modelo, que se establece una combinación muy importante entre métodos cualitativos y cuantitativos, insistiendo en los primeros, a pesar de que algunos momentos, fenómenos y acciones requieren unos métodos específicos muy diferentes a los usualmente aplicados. Se puede hablar de algunos instrumentos como cuestionarios, encuestas, búsqueda de documentos diversos, análisis documental, análisis de contenido, análisis del discurso, grupos de discusión, observaciones, entrevistas, análisis fotográfico y filmico, etc.

La estructura básica del CIPP, se puede visualizar a través del gráfico 1:

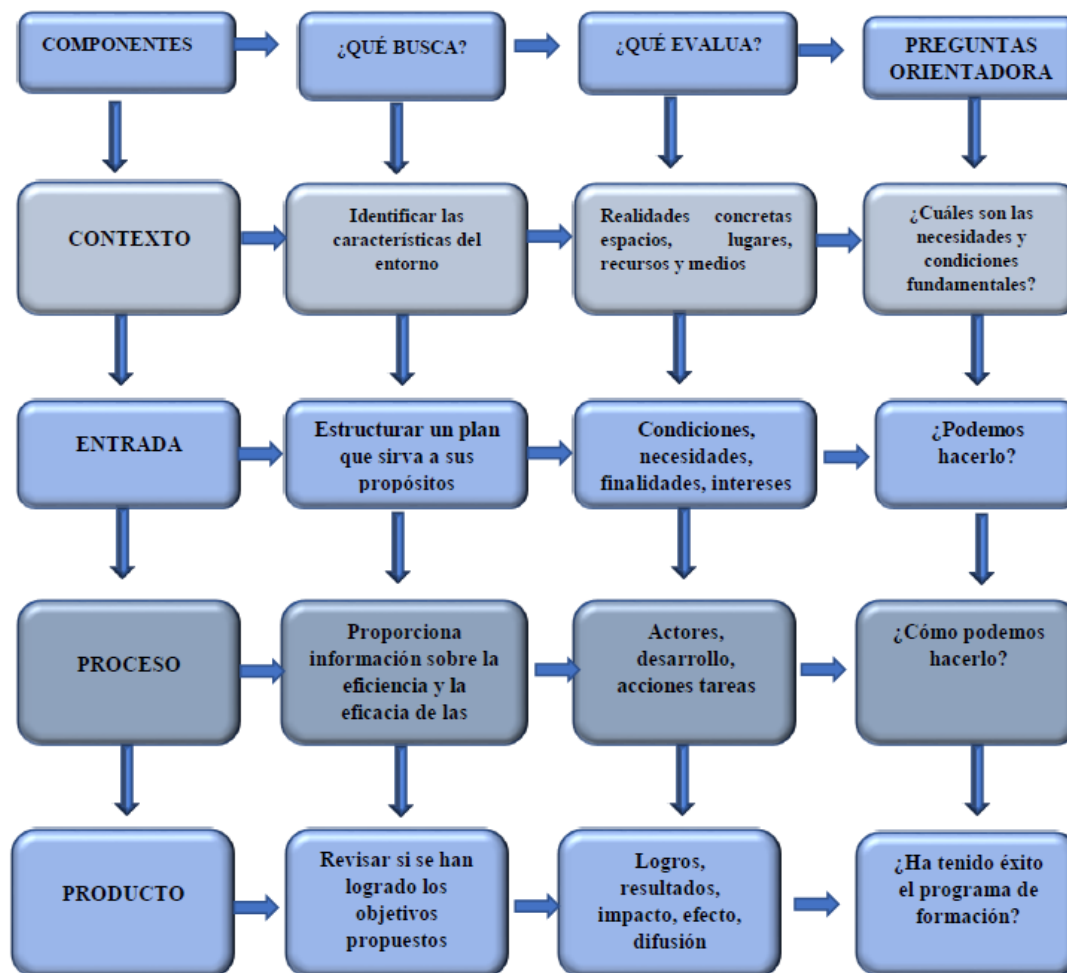


Gráfico 1 Estructura básica del CIPP (Elaboración propia a partir de Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. 1987.)

Para la evaluación del Currículo de la Escuela Normal Superior, se acoge el modelo CIPP, que para efectos de esta investigación es asumido como CIPR (Chamorro, 2015) y se adapta a las 13 Condiciones Básicas de Calidad exigidas a las escuelas normales superiores del país para la organización y el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria de educadores (MEN, 2008), de tal manera que se visiona el desarrollo e implementación del modelo condensado en el gráfico 2, que se justifica atendiendo a lo planteado por

Stufflebeam y Shinkfield y complementado por lo esbozado por Stake, en cuanto a lo que se espera encontrar (contingencia lógica), lo que se halla en realidad (contingencia empírica), estableciendo congruencia entre las contingencias, es decir congruencia entre lo que se prevé y lo observado (Stake, citado por Stenhouse, 2003, p154,155). Es en este aspecto, donde Stufflebeam y Shinkfield, reconocen que ambos modelos convergen. (Stufflebeam & Shinkfield, 1987)

Es así como se planteó la fusión del modelo CIPR con las 13 condiciones básicas de calidad, con la intención de que el modelo de evaluación tuviese coherencia con lo que implica ser una escuela normal, por lo que se analizó cada una de esas condiciones básicas de calidad planteadas por el MEN y se fueron ubicando en las fases del modelo CIPR, además se definió la forma de cómo llegar a recolectar la información necesaria para dar respuesta a los requerimientos de las fases del modelo y las condiciones del MEN; adicionalmente se tomaron los elementos del modelo de Robert Stake, en lo relacionado con la congruencia lógica y empírica, de manera que se hizo un análisis sobre lo que se esperaba encontrar y lo que realmente se halló en el currículo de la escuela normal, y qué tanto de lo esperado se ha llevado a cabo. Todo esto da como resultado un nuevo modelo de evaluación curricular, orientado, a la evaluación específicamente, del currículo de las escuelas normales superiores. Lo anteriormente planteado se esquematiza en el gráfico 2.

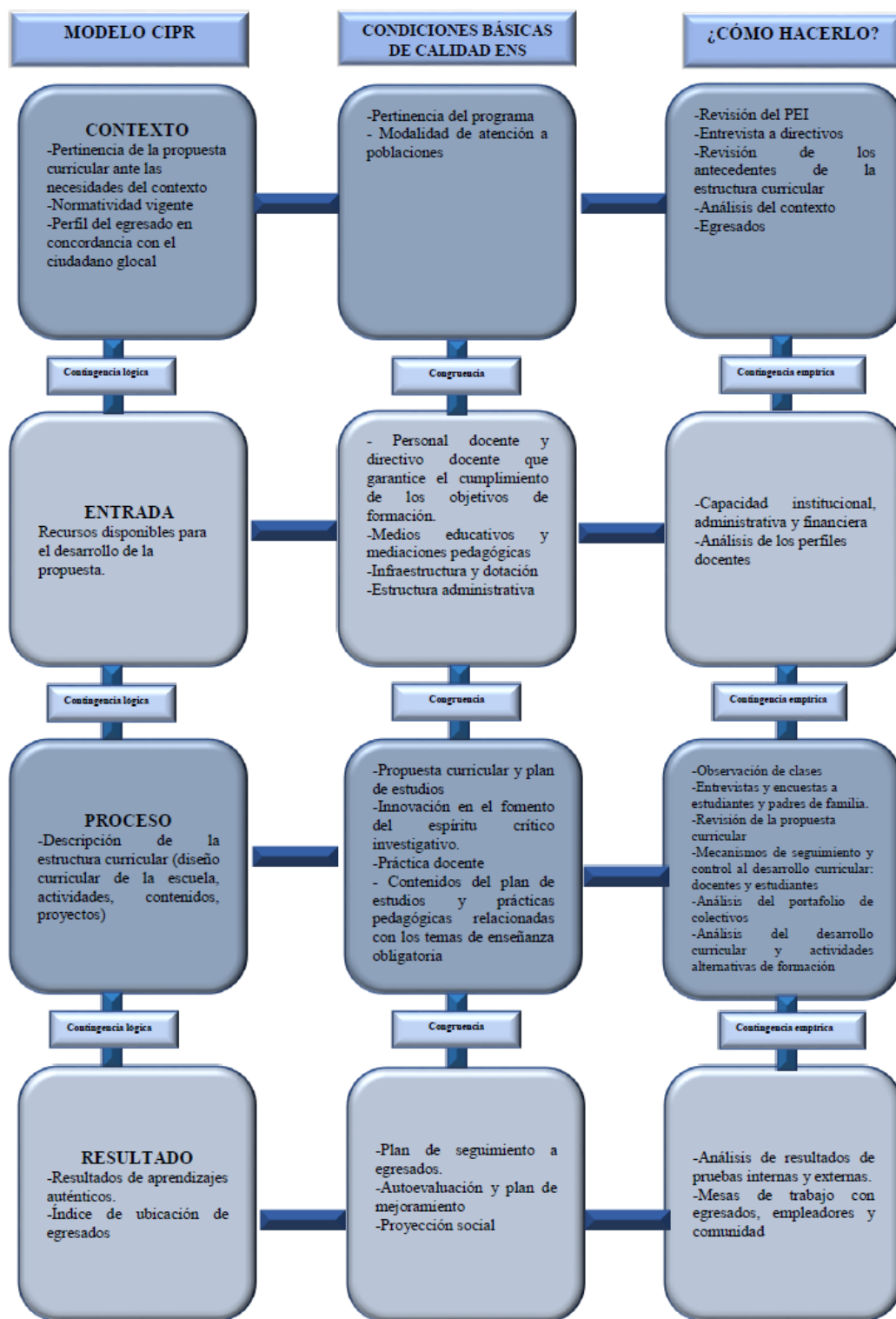


Gráfico 2 Modelo CIPR y Condiciones Básicas de Calidad Escuelas Normales (Elaboración propia)

4.4. Plan de mejoramiento

Teniendo en cuenta que la sociedad globalizada, supone nuevas relaciones y necesidades, por tanto, demanda de las escuelas un análisis profundo sobre la educación que imparte a sus estudiantes, exige, reflexionar en torno a una educación de calidad, de manera que se dé respuesta a esas necesidades. Pero lograr la calidad implica de acuerdo con Gairín y Martín Bris, una mejora continua, acciones planificadas, y además supone asumir compromisos sólidos y aceptar sus múltiples dimensiones (Cantón Mayo, Planes de Mejora en los Centros Educativos, 2004, p.40).

En consecuencia, la calidad debe ser tomada como un proceso constante de mejora de las escuelas, pero fundamentada en una evaluación, que debe ser producto del análisis, la reflexión sobre los aspectos que se deben mejorar y de qué forma se pueden lograr esos cambios al interior de las escuelas. Esa toma de decisiones se ve reflejada en los planes de mejoramiento, los cuales se constituyen en propuestas tendientes a impulsar cambios en las escuelas, de manera que se asuma como reto, se produzcan cambios y se fortalezcan las debilidades detectadas, pero buscando siempre la satisfacción de la comunidad educativa.

Por lo anteriormente planteado, se hace necesario que al momento de diseñar los planes de mejoramiento se traten de enlazar las necesidades de la sociedad y de la comunidad educativa así como también las directrices ministeriales, para de esta manera poder dar respuestas eficaces y eficientes que generen el cambio y la innovación en las instituciones

escolares, donde se garantice la participación activa de los miembros de la comunidad educativa en el diseño, ejecución y evaluación de los planes; si los planes son impuestos, puede traer como consecuencia la insatisfacción al interior de la comunidad, lo cual repercutirá en la puesta en marcha del mismo.

Para llevar a cabo de manera efectiva el plan de mejoramiento se hace necesario establecer una serie de fases, dentro de las cuales se haya una primera etapa en la que se busca lograr el compromiso y la implicación de la comunidad educativa, así como organizar cómo va a ser el proceso de transformación (Murillo, 2008). De esta forma, se inicia por la decisión de emprender el cambio y se concluye con la formulación de un proyecto de mejora. De acuerdo con Murillo, para que esta fase resulte exitosa es importante que se tenga una idea muy clara del cambio: del qué, el para qué y el cómo del cambio, así como que estén perfectamente explicitadas las diferentes responsabilidades, debe ser innovador y debe estar relacionado con las necesidades del contexto (Murillo, 2008, p.15).

En una segunda fase se pone en práctica el proceso de mejora, incluyendo su evaluación; además se hace necesario realizar planes de acción, desarrollar y sostener el compromiso hacia el proyecto, comprobar periódicamente el progreso y superar los problemas o dificultades que se presenten. Para finalizar estas etapas es pertinente que la institución asuma de manera legal la innovación y el cambio propuesto, es importante asegurar que el cambio se incorpora a las estructuras, organización y recursos de la escuela

(Murillo, 2008); así como también contar con el personal suficientemente preparado para atender las responsabilidades asignadas a cada miembro de la comunidad.

Para alcanzar la eficacia a través de los planes de mejoramiento, se deben propiciar cambios culturales; los miembros de la comunidad deben proponer y vincularse a esos cambios, debido a que, si estos planes no se asumen como parte de la cultura de la institución, no se generan cambios significativos en ella. Además, es importante comprender que estos cambios no se dan de la noche a la mañana, sino que son producto de un proceso y como tal, los resultados se hacen evidentes en forma gradual, y en la medida en que todos los miembros de la institución educativa se comprometan.

Cabe destacar, que para que las escuelas, alcancen desarrollos de calidad y se logre la regulación constante, es necesario que tengan establecidas las metas hacia dónde quieren llegar, e identifiquen las herramientas que le van a permitir la consecución de los propósitos trazados. Además, se debe procurar que todos sus miembros tengan claras las metas y el camino que van a seguir para alcanzarlas.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado es pertinente tener claro que los planes de mejoramiento institucional se convierten en un mecanismo que permite desarrollar al interior de las escuelas un modelo de organización basado en el trabajo cooperativo donde los diferentes estamentos le apuestan al servicio de la comunidad educativa sus esfuerzos,

inquietudes y necesidades; las cuales se ponen de manifiesto a través del dialogo, la participación y la negociación; convirtiéndose de esta manera en un horizonte que es conocido y asumido por toda la comunidad donde se aminoran esfuerzos, se aprovechan todas las capacidades y aptitudes de los involucrados en los procesos escolares para caminar juntos hacia la calidad educativa.

4.5. Calidad en los planes de mejora

Al hablar de una educación de calidad es preciso entender lo que implica la palabra calidad, la cual es concebida por Gairin y Martín Bris (citado por Cantón Mayo, 2004, p 39, 40) como: “sinónimo de complejidad, de relaciones e interrelaciones, de compromisos pedagógicos, éticos, organizativos y de gestión de recursos. La calidad va unida a aspectos como la mejora continua, acciones planificadas, lleva implícito asumir compromisos sólidos y aceptar su multidimensionalidad. La calidad nunca debe ir asociada a soluciones “mágicas”, recetas sencillas o imposiciones normativas”.

Por lo tanto la calidad ha de ser concebida como un proceso permanente de mejora de las instituciones educativas y que debe estar fundamentada en la evaluación que permita tomar decisiones que se reflejen en la planificación y en los resultados obtenidos y requiere que cada uno de los agentes que participan en las Instituciones educativas lo asuman como su proyecto de vida; ya que para que se dé la calidad es necesaria la colaboración, participación, trabajo en equipo y el compromiso de todos los que hacen parte de la escuela.

La concepción de calidad de la educación se fundamenta en unas características particulares entre las cuales se puede destacar el hecho de que debe englobar los diferentes elementos que conforman la institución educativa sin dejar de lado el contexto social y cultural en el que la escuela se desarrolla; permitiendo la transformación permanente con miras a la eficacia del servicio.

En consecuencia, la noción de calidad en la educación se basa en la concepción de eficacia, que vista desde la perspectiva de la escuela es concebida como la que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias (Cantón Mayo, 2004, p.56). Esta concepción implica que la escuela como organización que aprende ha de tener en cuenta que debe mantener un equilibrio entre lo que es la calidad y la equidad; equilibrio que se logra mantener en la medida en que se tenga, como institución, metas claras y precisas que sean producto de un trabajo en equipo, donde se busque el bienestar de todos y cada uno de los miembros que integran la comunidad educativa.

Para que una escuela llegue a alcanzar la eficacia se hace imprescindible un trabajo colegiado donde el liderazgo de sus miembros permita crear espacios y prácticas de aprendizaje que favorezcan la formación de ciudadanos, que sean capaces de respetar y valorar las diferencias y al mismo tiempo que cumplan sus deberes y hagan valer sus derechos; para que puedan alcanzar una mejor condición de vida.

Para la consecución de la eficacia en las escuelas, se hace necesario que éstas definan unos estándares y sistemas de evaluación dinámicos; en los que se tenga en cuenta la autoevaluación y las evaluaciones externas, la cual, al recolectar información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su vida escolar se convierte en un insumo de vital importancia para el diseño de políticas educativas que favorezca la calidad de las escuelas. Estos procesos de evaluación desempeñan un papel importante e influyen de manera categórica en la toma de decisiones para plantear planes de mejora que garanticen el avance para lograr la calidad (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2012).

Los planes de mejora deben ser organizados a partir de la reflexión interna de docentes, directivos, estudiantes, egresados, administrativos y padres de familia, para avanzar en el camino hacia la calidad de las escuelas. Por otra parte, el sistema de rendición de cuentas como compromiso social con la mejora y el progreso, exige que se demuestre la calidad de las escuelas, hasta qué punto cumple los objetivos y si satisface las necesidades de su comunidad (Segovia, 2004).

De modo que, este sistema de rendición de cuentas debería focalizarse hacia el fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos, hacia unas prácticas de enseñanza – aprendizaje interesantes; porque una escuela es de calidad cuando los alumnos aprenden lo

que es necesario aprender y lo aprenden de la mejor manera; es decir, se forma como ciudadano libre, autónomo, como persona; por lo tanto el reto de las escuelas consiste en hacer girar el discurso de la enseñanza y de los proyectos del centro hacia su verdadero sentido: Aprender; pero no cualquier aprendizaje (Darling-Hammond, 2001). Aspectos estos que si son tenidos en cuenta por las instituciones educativas pueden generar procesos de cambio al interior de ellas.

Es importante resaltar, que al ir en busca del cambio se va a obtener como resultado el mejoramiento, el cual se convierte en un pretexto para que al interior de las instituciones educativas se dé el debate, la reflexión y la discusión que permita buscar las maneras más adecuadas, y, de esta forma llegar a la renovación que se pretende; lo que permite plantear que la mejora se debe buscar más en equipo, donde grupos de profesores innovadores se reúnan y aúnen todos sus esfuerzos para alcanzarla.

El cambio y la mejora en las instituciones educativas, se encuentra asociado a la innovación, toda mejora implica un cambio, pero no todo cambio lleva a una mejora. La innovación surge de las instituciones educativas, y para ser más exitosa debe nacer en el seno de la misma, debe ser pensada, gestada y realizada por iniciativa del profesorado, ya que se constituyen en el motor que impulsa la transformación, pero desde un trabajo coordinado y con un alto compromiso por la formación integral de los estudiantes, como respuesta a sus expectativas, necesidades y su cultura.

El cambio, de la mano de la innovación, se constituye en experiencias personales, que cobran vida en la práctica, centrando la atención en los intereses tanto colectivos como individuales. La innovación busca transformar las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes, (...), trata de provocar la reflexión teórica sobre las vivencias, experiencias e interacciones del aula (Carbonell Sebarroja, 2012, p. 19).

La innovación, debe llevar a las instituciones educativas a mejorar, la mejora se constituye en el pretexto y el resultado que ayude gestar acciones cuyo fin conlleve a comprender y fortalecer las prácticas; en la medida en que el maestro reflexione sobre su quehacer, analice, proponga, evalúe sus situaciones problemas y tome decisiones, se encamina en una búsqueda de mejora en sus prácticas educativas. Al respecto, Shagoury & Miller, afirman “La investigación es un esfuerzo por hacer mejor las cosas y que el momento del cambio no nos encuentre dormidos. Es una mente que resuelve problemas en contraste con una conformista. Es la mente del mañana en vez de la mente del ayer” (Blanco García, 2010).

La investigación planteada como propuesta innovadora, tiene como fin comprender la práctica y a su vez enriquecer la formación del profesorado, es decir aquella que está directamente relacionada con la mejora de la practica en la que están implicados los maestros.

Pero, un profesor en solitario no consigue cambios significativos, las propuestas innovadoras, como la investigación, requieren de la conformación de colectivos de docentes, donde se compartan hipótesis y recursos.

Trabajar en colectividad, requiere fomentar organizaciones y actuaciones en colectivo, para lo cual es necesario compartir las preocupaciones, hacer negociaciones en su interior y encontrar el sentido a la formación. Por lo tanto, se hace necesario que las instituciones educativas, adopten las prácticas innovadoras como parte de su vida escolar, y generen estructuras que valoren y posibiliten el esfuerzo del maestro.

La fuerza principal que moviliza los cambios son los maestros que trabajan mancomunadamente con la institución educativa, comprometidos con los procesos de mejora, pero también se deben considerar otros factores que promueven la innovación: las redes de intercambio y cooperación, asesores y otros apoyos externos; el clima escolar, manejo de tiempos y espacios y por supuesto los padres familia como parte de la comunidad educativa.

En concordancia con lo anterior, la Escuela Normal, presenta dentro de su estructura, una organización alternativa de sus miembros: los colectivos, los cuales se han constituido en comunidades de práctica, debido a que en su interior se generan espacios donde se aprende haciendo con otros, cada miembro se forma complementando sus perspectivas particulares y

ampliando la visión del docente como investigador y como intelectual, de manera que en estos espacios de permanente reflexión, se propicia la transformación crítica de la Escuela y de su entorno. Esta perspectiva de la escuela como comunidad de práctica es compartida por los padres de familia, quienes se integran y participan de la vida escolar, consolidando el sentido de pertenencia.

Como una implicación directa de lo anterior, se puede afirmar que la Escuela Normal, está lista para asumir los cambios y los retos, teniendo claro cómo se proyecta en el futuro, con prácticas innovadoras que beneficien a todos los miembros de su comunidad y le permitan avanzar en los procesos de calidad.

5. Planteamiento del problema

Este capítulo recoge el análisis y reflexión del grupo investigador, con relación al tema objeto de estudio, en este caso la evaluación del currículo de una ENS, y culmina con la formulación de la pregunta que guiará el desarrollo de la investigación

La sociedad actual, cambiante y transformadora, supone un reto mayúsculo para las escuelas, quienes deben adaptarse a las necesidades que se exigen y asumir un papel preponderante, para ello debe reflexionar de forma constante acerca de la educación que imparte a los estudiantes, para que no se convierta en una educación “vencida”, que no responda a los cambios y evoluciones sociales.

Para que las escuelas puedan brindar una educación de calidad requieren procesos permanentes de evaluación que les ayuden a detectar debilidades y fortalezas en su quehacer diario y de esta manera poder llegar a la toma de decisiones que contribuya a hacer de la educación un proceso eficaz y eficiente que responda a las necesidades de la sociedad en la que se halla inmersa.

En nuestro país, las instituciones educativas realizan anualmente procesos de autoevaluación, los cuales les permiten recolectar, sistematizar y analizar la información sobre los procesos que se dan al interior de las mismas, para lo cual, se tiene como referente

la guía 34, diseñada por el MEN. A pesar de lo anterior, pocas instituciones educativas del país recolectan información de forma rigurosa, y para el caso de la evaluación del currículo, no se usan modelos probados y diseñados con el rigor requerido.

La Escuela Normal, no es la excepción, en su interior no existe un modelo de evaluación curricular que le permita, con el rigor necesario, recoger información, sino que se ha instrumentalizado con la aplicación de la guía 34. Además, por su naturaleza, de normal superior, la Escuela es periódicamente evaluada por agentes externos, para verificar el cumplimiento de las 13 Condiciones básicas de calidad, exigidas por el MEN para el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria. En consecuencia, los procesos evaluativos no son ajenos a su cotidianidad, y, para llevarlos a cabo se han utilizado instrumentos de evaluación curricular diseñados por la misma escuela.

Como resultado de lo anterior, se hace necesario que las escuelas del país, y en especial la Escuela Normal, cuenten con un modelo diseñado exclusivamente para evaluar el currículo, lo que permitirá enfrentar dicha evaluación como un proceso investigativo, donde se tengan en cuenta técnicas más rigurosas. Esta evaluación curricular permite a las instituciones, iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa.

Por lo tanto, a partir de lo anteriormente planteado surge el siguiente interrogante

¿Cómo evaluar el currículo de una escuela normal superior atendiendo al modelo CIPR y a las condiciones de calidad exigidas para estas instituciones de formación inicial de maestros?

6. Objetivos

En el siguiente apartado, se presentan los objetivos: general y específicos que se trazaron para el desarrollo de esta investigación.

6.1.Objetivo general

Evaluar el currículo de una Escuela Normal Superior en el marco del modelo CIPR y las condiciones exigidas a las instituciones de formación inicial de maestros, y proponer acciones para el mejoramiento continuo de la gestión curricular institucional.

6.2.Objetivos específicos

- Analizar el estudio de necesidades del contexto institucional para determinar la pertinencia y coherencia del currículo propuesto por la escuela normal.
- Identificar debilidades y fortalezas en el diseño, desarrollo e impacto del currículo
- Valorar la capacidad institucional para la estructuración, planificación y puesta en marcha del currículo propuesto.

- Diseñar una propuesta de mejoramiento del currículo articulada al plan de mejoramiento institucional de la escuela normal

7. Metodología

En este capítulo se hace referencia al proceso que se llevó a cabo para recolectar la información pertinente a la investigación evaluativa realizada, enmarcada en un método de estudio de caso. Se describe el contexto donde se hizo el estudio, es decir la Escuela Normal Superior, además se explica la adaptación realizada al modelo teórico CIPR con las condiciones básicas de calidad exigidas a las normales. De igual forma, se detallan las técnicas e instrumentos utilizados para recoger la información

El presente trabajo fue el resultado de una investigación evaluativa, basado en la recolección sistemática de información sobre la planificación, desarrollo e impacto del currículo, que permitió realizar juicios acerca de él, con la intención de mejorar su efectividad, que conlleve a la toma futura de decisiones (Schumann citado por García, Tejedor Valcarcel , & Rodriguez, 1994). Para Glazman, la tarea más amplia de la investigación evaluativa es la evaluación curricular; entendida como el proceso objetivo y continuo que se desarrolla en espiral. Este proceso consiste en comparar la realidad (objetivos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permita adecuar el plan de estudios a la realidad, o cambiar aspectos de ésta (Glazman citado por Díaz Montes, 2005, p. 247).

Es importante resaltar que esta investigación se desarrolló a partir del área de profundización de la maestría aplicada en evaluación y rediseño curricular y se encuentra inmersa dentro del campo de las innovaciones; específicamente en lo que tiene que ver con el componente didáctico, donde se busca plantear nuevas formas de trabajo en el aula que conlleven al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

También es importante resaltar que a partir de este trabajo se logró el desarrollo de la experticia en diferentes aspectos como es el caso de las habilidades en el componente investigativo; específicamente en lo que tiene que ver con el rediseño de instrumentos, recolección, análisis e interpretación de la información recolectada. Así mismo, en cuanto a la evaluación curricular, se adquirieron una serie de destrezas en el manejo y adecuación de modelos de evaluación; logrando así detectar debilidades y fortalezas a través de la evaluación que permitieron pericia en el diseño de planes de mejora que contribuyan a la búsqueda de la calidad educativa.

El método utilizado para llevar a cabo la investigación es un estudio de caso, entendido este como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake citado Barrio Del Castillo, y otros, 2015, p. 2). Se habla de un estudio de caso debido a que el objeto de estudio de la investigación es la evaluación curricular de una escuela en particular y los resultados obtenidos en esa evaluación solo son aplicables en el contexto en el que se está trabajando;

sin perder de vista que, aunque se mire el caso en particular se pueda llegar a generalizar en contextos con características similares.

Para llevar a cabo el estudio de caso, es decir, el proceso evaluativo del currículo de la ENS, se hizo necesario conocer las características particulares de la Institución, de la que se puede decir que está ubicada en un municipio del Departamento del Atlántico, es una institución oficial de carácter mixto que ofrece niveles desde preescolar hasta el Programa de Formación Complementaria (PFC) que asume como misión la formación inicial de maestros para desempeñarse en los niveles de preescolar y básica primaria.

La Escuela Normal alberga estudiantes del municipio al que pertenece y sus corregimientos; así como también de los municipios circunvecinos. Actualmente, atiende una población estudiantil aproximada de 1785 estudiantes los cuales, en su mayoría, pertenecen a los estratos socioeconómico 1 y 2. Además, la Escuela atiende a una población con necesidades educativas especiales. En la actualidad, la Escuela Normal, funciona en jornada única.

El estudio de caso desarrollado se vislumbra en dos momentos: la evaluación del currículo y el plan de mejoramiento; que se llevaron a cabo a través de la siguiente ruta: adaptación del modelo de evaluación del currículo a las condiciones de calidad, exigidas para

las normales por el MEN; evaluación del currículo a partir del modelo adaptado, diseño del plan de mejoramiento y de la propuesta de intervención.

Es así, como para la evaluación del Currículo de la Escuela Normal Superior, se asume el modelo CIPR, y se adapta con las 13 Condiciones Básicas de Calidad exigidas a las escuelas normales superiores del país para la organización y el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria de educadores (MEN, 2008). Adicionalmente, se tuvo en cuenta lo planteado por Stake, en cuanto a lo que se espera encontrar (contingencia lógica), lo que se halla en realidad (contingencia empírica), estableciendo congruencia entre las contingencias, es decir congruencia entre lo que se prevé y lo observado mejora (Stake Citado por McCormick & James, 1996) (Ver gráfico 2).

La evaluación del currículo se llevó a cabo a través de la utilización de diversas técnicas, las cuales permitieron la recogida de información valiosa y útil para tomar acciones de mejora, que beneficiarán a la escuela. Entre las técnicas utilizadas durante el proceso, se tiene el análisis documental, a través del cual se encontró información importante para el proceso evaluativo que se llevó a cabo, permitiendo, caracterizar el currículo y establecer la contingencia lógica debido a que los documentos revisados (PEI, actas de consejo directivo, académico, comité de autoevaluación institucional, reuniones de padres de familia, colectivos de área, de comisión, proyectos institucionales, proyectos de nivel, plan de estudio, plan de área, malla curricular), se constituyen en una fuente fidedigna y práctica para revelar

los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad de la Escuela (Sandoval Casilimas, 2005).

Para llevar a cabo la revisión documental se utilizaron como instrumentos rejillas proporcionadas por la universidad y que fueron adaptadas por el grupo investigador teniendo en cuenta las condiciones básicas de calidad exigidas por el MEN a las escuela normales; las rejillas abordaron aspectos fundamentales como el estudio de necesidades, el horizonte institucional, componentes del currículo diseñado, modelo pedagógico y los componentes del currículo enseñado; los cuales fueron valorados a través de criterios específicos como existencia, claridad, coherencia y pertinencia (ver Anexo A)

Para obtener información relevante en el proceso investigativo-evaluativo, se utilizó la entrevista, lo que permitió recoger detalles interesantes sobre el currículo de la Escuela Normal, desde la perspectiva de los directivos docentes: rectora y coordinadoras. Tal como lo plantea Kvale, “La entrevista es un método de sensibilidad y poder único para captar las experiencias y los significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos. Las entrevistas permiten a los sujetos expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras.” (Kvale, 2011, p. 34). Las entrevistas se llevaron a cabo a partir de guías de entrevistas suministradas por la universidad y adaptados por el grupo investigador que permitieron conocer sus puntos de vista y de esta manera poderlos contrastar con la información recolectada en la revisión documental (Ver anexo B).

Para recoger la información desde el punto de vista de los docentes, estudiantes, padres de familia y egresados, se utilizó la técnica de grupo focal, a partir de protocolos facilitados por la universidad y adaptados por el grupo investigador, los cuales permitieron conocer la opinión de los diferentes estamentos sobre el currículo desarrollado y al mismo tiempo poderla contrastar con la información recolectada a partir de la revisión documental y las entrevistas. Para la selección de los participantes, se usó un muestreo no probabilístico intencional, ya que la muestra escogida respondía a características específicas requeridas para la investigación, los participantes fueron deliberadamente escogidos, atendiendo a aspectos tales como tiempo de servicio en la escuela, representatividad de los diferentes niveles que ofrece las escuelas, entre otros. Estas características del muestreo permitieron la obtención de distintas opiniones y posturas alrededor del tema curricular de la Escuela Normal (Ver anexo C).

Por último, se usó la observación no participante, de manera que, a través de ella, se valoraran limitaciones y fortalezas en el currículo enseñado, a través de una rúbrica, proporcionada por la universidad y utilizada para observar la gestión en el aula de clase. La rúbrica contempla tres momentos: planeación, desarrollo de la clase y evaluación. Cada uno de esos momentos tienen unos criterios a los cuales se le asigna una ponderación de la siguiente manera: excelente, bueno, satisfactorio, deficiente y no aplica. Para llevar a cabo las observaciones de las clases se tuvo en cuenta que hubiera una representatividad de las diferentes áreas y niveles que conforman la escuela, es así, como se escogió, para realizar la observación, un docente por cada área, teniendo en cuenta que hubiese representatividad de los niveles de primaria, básica, media y programa de formación complementaria. Además,

se tuvo en cuenta que dentro de la representatividad hubiese maestros pertenecientes a los diferentes estatutos docentes. (Ver anexo D)

Una vez recolectada la información se hizo el análisis de los datos obtenidos, a través del cual se identificaron las fortalezas y debilidades del currículo de la institución, para lo cual, inicialmente se depuraron los datos, es decir se verificó que no estuviesen duplicados, o fuesen incorrectos. A continuación, se organizó la información recogida por bloques, es decir los contenidos de los datos, fueron rotulados y organizados por puntos en común entre ellos, de esta manera se categorizaron desde cada uno de los instrumentos.

Enseguida, se llevó a cabo el proceso de triangulación, donde se contrastaron las informaciones obtenidas desde las diferentes fuentes (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, egresados, etc), y de esta manera dar mayor fiabilidad a los datos relevantes. Y, finalmente, con la triangulación, se realizó la interpretación en términos de los resultados de la investigación. En este punto se contrastaron los datos con la teoría, y de allí se sacaron las conclusiones en relación con el trabajo planteado

El proceso anteriormente descrito, permitió avanzar a la fase de toma de decisiones, con la elaboración del plan de mejora. Diseñado el plan de mejoramiento se procedió a someterlo a validación a través del criterio de usuarios, método por medio del cual los miembros del

consejo académico, como beneficiarios directos del plan, quienes, emitieron sus opiniones, acerca de la propuesta presentada por el equipo investigador.

Para llevar a cabo la validación del plan de mejoramiento, el equipo investigador presentó ante el Consejo académico de la escuela normal, las debilidades fortalezas detectadas, y, además, la priorización de necesidades, que se hizo, una vez realizado el análisis de los datos. Luego se enfatizó en el área de intervención seleccionada: el componente didáctico de la escuela.

Posteriormente se dio a conocer a los miembros del consejo los diferentes elementos abordados en el plan de mejoramiento diseñado; se hizo la explicación de cada uno de los componentes y los representantes de las diferentes áreas de la institución, quienes fueron haciendo preguntas, sugerencias y aportes al trabajo presentado. De esta forma quedó reconocido y avalado el plan de mejoramiento diseñado, como reposa en el acta del 8 de mayo de 2017 (Ver anexo E).

8. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos al evaluar el currículo de la escuela normal superior, tomando el modelo CIPR, ajustado con las trece condiciones básicas de calidad exigidas por el MEN, y describiendo las categorías de análisis planteadas para cada componente.

Asimismo, se priorizó el área que se intervino, se presentó el plan de mejora, de donde surgió el diseño de la “Metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación”, exponiendo el proceso llevado a cabo para su validación.

8.1. Evaluación del currículo

Analizando el panorama actual, las escuelas del país están llamadas a propiciar espacios permanentes de reflexión de su quehacer educativo, para que puedan dar respuesta a las exigencias planteadas por la sociedad del conocimiento, por lo cual se hizo necesario llevar a cabo en la escuela normal superior, una evaluación del currículo, lo que permitió la detección de las fortalezas y debilidades en sus procesos, para poder establecer la situación real de la escuela, a partir de lo cual se organizó el plan de mejora que repercutirá en procesos de calidad.

Para llevar a cabo la evaluación del currículo de la Escuela Normal Superior, se utilizó el modelo de evaluación CIPP (contexto, entrada, proceso y producto) diseñado por Stufflebeam y Shinkfield y se adaptó a las 13 Condiciones Básicas de Calidad exigidas a las escuelas normales superiores del país.

El presente informe contiene los resultados de la evaluación realizada al currículo de la Escuela Normal Superior, el cual contiene, los reportes de los resultados obtenidos en el análisis del PEI, plan de estudio, planes de área, mallas curriculares y observaciones de clases. Así mismo, una descripción fundamentada de los aspectos relevantes que arrojaron los reportes de análisis, incluyendo también las categorías que surgieron de los cuatro componentes que aborda el modelo CIPR (contexto, insumo, proceso y resultado) A continuación, se describen los resultados para cada componente y sus categorías.

8.1.1. Contexto

8.1.1.1. La formación inicial de maestros en la sociedad del conocimiento: los retos de la normal superior

Cada sociedad es diferente, está organizada por estructuras socioculturales, político-jurídica, físicas, económicas, tecnológicas que influyen en sus miembros. Cada persona es diferente, y recibe influencias del medio donde está inmersa, estas influencias también son determinantes y marcan derroteros en torno al tipo de educación que se imparte en las

instituciones educativas, de manera que esas instituciones son reflejo del contexto donde están inmersas, lo que se denomina contextualización curricular.

La contextualización curricular, hace referencia, a un proceso, por medio del cual los currículos son ajustados a las particularidades de los entornos, instituciones y colectivos donde cobraran vida (Zabalza Beraza, 2012). En consecuencia, los cambios que se dan en la sociedad se reflejan en las prácticas que se dan en la escuela y se hacen reales en los miembros de la escuela, los estudiantes.

Para el caso específico de las escuelas normales, el contexto global marca una pauta en cuanto a lo que se espera en la formación inicial de maestros. El mundo globalizado requiere que los maestros en su formación respondan a múltiples exigencias, las cuales están encaminadas a enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea, se requiere un maestro que asuma la multiculturalidad y la educación bilingüe. Además, se exige la formación de maestros muy competentes y motivados para todos los alumnos (Beca & Cerri, 2014).

En el panorama nacional, se procura responder por las exigencias globales, pero el contexto local exige una formación en lo referente a manejo de poblaciones vulnerables y el posconflicto, de manera que los futuros maestros asuman la diversidad sociocultural.

En Colombia, la formación inicial de docentes es asumida entre otros por las escuelas normales superiores, quienes tienen el reto de la formación de maestros idóneos para desempeñarse en los niveles de preescolar y primaria. A mediados de los años noventa, las escuelas normales superiores adelantaron un proceso de reestructuración atendiendo a los lineamientos establecidos por el MEN para los entes responsables en la formación de maestros. Es el inicio de los ciclos complementarios, donde se da la formación inicial de maestros con un énfasis específico, y el proceso de acreditación a cargo del Consejo Nacional de Acreditación. En el año 2009 las escuelas normales del país cambian su organización y el ciclo complementario pasa a ser programa de formación complementaria (PFC), los énfasis desaparecen y se forman normalistas superiores capacitados para desempeñarse en preescolar y primaria. El decreto 4790 de 2008 regula el funcionamiento del PFC, estableciendo las 13 condiciones de calidad que deben cumplir las normales.

Colombia cuenta actualmente con 137 normales superiores, ubicadas en diferentes regiones del país. En el Departamento del Atlántico se encuentran ubicada la Escuela Normal Superior (ENS) evaluada.

La razón de ser de la Escuela Normal Superior es la formación de maestros, comprometidos con la formación de los niños del municipio. De esa lectura del contexto donde está inmersa la Escuela, se toman elementos que sirven para el diseño curricular, atendiendo los diferentes ámbitos para su estructuración.

En ese sentido, Gimeno Sacristán, (Gimeno Sacristan, 2004) propone que al diseñar el currículo de una institución educativa se han de tener en cuenta diferentes ámbitos, dentro de los cuales está el político-administrativo, que regula el currículo básico y es común para todas las instituciones; en concordancia, la Escuela Normal Superior, desde su naturaleza como institución educativa del sector oficial, es coherente con los requerimientos nacionales consagrados en la Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Decreto 1290 de 2009, legislación esta que sustenta su currículo en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Además, en su condición de institución formadora de maestros, el Programa de Formación Complementaria se fundamenta en el Decreto 4790 de 2008, por medio del cual se establecen las condiciones básicas de calidad para la formación de maestros que se desempeñan en los niveles de preescolar y básica primaria en el país.

Otro aspecto del diseño, a tener en cuenta, es el horizonte institucional, que no es más que la síntesis en el que la Escuela expresa los rasgos primordiales de su identidad, los principios sobre los que se han organizado los valores que se proponen promover, así como los objetivos fundamentales o misión que se compromete a realizar (Alonso Aguerrebere, 2010, p. 53). En este aspecto, la escuela cuenta con un horizonte institucional en el que se tiene claro que se busca formar personas críticas, que sean líderes en la sociedad en la que les toque desenvolverse y sean capaces de transformar y preocuparse por lo que está a su alrededor; para lograr este cometido la escuela se ha trazado metas, valores, competencias y alianzas que le permiten ir avanzado hacia la consecución de los objetivos definidos; pero lo más importante es que es una institución que se caracteriza por fortalecer y valorar la parte humana de los que hacen parte de ella.

La ENS es una institución que tiene un sello que la caracteriza y es la innovación, la creación, y la creatividad; aspectos éstos que se concretizan en el desarrollo de actitudes investigativas en sus maestros y estudiantes, llevándolos a la problematización del currículo y a una búsqueda incesante por el trabajo interdisciplinar, en el cual se ha podido venir incursionando debido a que el currículo se concibe como un componente flexible que permite hacer las adecuaciones que se requieren para poder ir en busca de propuestas de trabajo alternativas. Lo anteriormente planteado está estrechamente relacionado con las características que tienen las instituciones educativas innovadoras: valoran el proceso educativo de los estudiantes no sólo el resultado, colaboración entre iguales, la apuesta por una cultura crítica, la apertura del entorno como fuente de conocimiento, las tentativas de interdisciplinariedad, entre otros (Carbonell Sebarroja, 2009).

En el horizonte Institucional de la Escuela Normal se plantean las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana en concordancia con los conceptos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; teniendo en cuenta que se busca una formación integral del ser humano como individuo, que lo lleve a la autorrealización, y que, como miembro de una sociedad, sea capaz de contribuir a la preservación de la naturaleza, de la cultura y su desarrollo. Además, en el horizonte institucional de la ENS se establecen las necesidades específicas de los y las estudiantes y de la sociedad basándose en principios humanistas, donde el eje central es el ser humano como ser individual y social.

En el horizonte de la ENS se deja ver la relación entre las necesidades de los y las estudiantes con las necesidades de la sociedad, estos elementos aquí descritos, de acuerdo con Alonso Aguerrebere, sirven para orientar e iluminar a todos los miembros que integran la comunidad educativa (Alonso Aguerrebere, 2010). Así mismo estas necesidades y la realidad mundial, nacional, regional y local son tenidas en cuenta al momento de plantear los proyectos específicos que se desarrollan en la escuela; así como también para la selección de contenidos. Este hecho queda evidenciado en los portafolios de las reuniones de áreas, actas de consejo académico, propuestas curriculares de las áreas, en estos documentos se deja leer el proceso de reflexión, análisis y discusiones al interior de las áreas y cómo luego se condensan en las propuestas que son socializadas en el consejo académico.

Para definir las necesidades se han tenido en cuenta varios aspectos el primero es el que tiene que ver con las normatividades existentes, luego las necesidades que requiere una sociedad del conocimiento como son la tecnología, el manejo de una segunda lengua, y lo que tiene que ver con el desarrollo de las competencias comunicativas Al respecto Santos Guerra (2006) plantea que, “la escuela (...) tiene que estar ojo avizor a los nuevos contextos sociales, a las nuevas demandas de la sociedad. La escuela no debe ir a remolque de la sociedad, debe anticiparse en un análisis prospectivo de necesidades” (p62).

Es importante resaltar que estas necesidades han surgido de estudios que se realizan en la institución, a partir de los procesos de evaluación periódica desarrollados al interior de la escuela que han permitido fortalecer el diseño curricular, al respecto; el estudio de

necesidades permite detectar oportunidades y amenazas, internas o externas, de manera que la institución prioriza hacia donde quiere enrutar sus esfuerzos (Alonso Aguerrebere, 2010). En la revisión documental del diseño curricular se evidenció que la Escuela ha establecido redes, alianzas estratégicas y convenios con entidades de índole académica, cultural e investigativa que han permitido compartir experiencias con diferentes Instituciones de orden nacional, regional y local, con el fin de posibilitar el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los maestros en formación y en ejercicio. En concordancia con lo planteado por Gairin. Barrera y Fernández de Alaba, acerca del papel que desempeñan las redes, las redes suponen un instrumento para potenciar procesos colectivos de intercambio horizontal frente a modelos desarrollados de individuo a individuo de transmisión vertical. Así, pueden considerarse como la expresión de acuerdos de cooperación, cuyo intercambio de conocimientos y experiencias puede redundar en beneficio mutuo para la mejora de las instituciones participantes (Gairín Sallan, Barrera Corominas, & Fernández de Álava, 2013).

En lo que hace referencia a la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis, se puede decir que las ENS en su proceso de definición de una política unificada, realizan un trabajo con las normales del país convocado por la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN), trabajo en el cual se halla inmersa la Escuela, donde se discute y analiza sobre aspectos referidos a su condición como instituciones formadoras de maestros. Este trabajo puede evidenciarse en la sistematización de las mesas de trabajo, las cuales reposan en las actas de convenios y algunos colgados en la página de ASONEN.

Es importante resaltar que se hace necesario revisar y actualizar los diferentes elementos del horizonte institucional en el PEI para que exista una coherencia con las acciones que se realizan en lo que respecta a las necesidades de los y las estudiantes, específicamente la parte que tiene que ver con la inclusión educativa. Así como también, es importante anotar que la visión carece de temporalidad, es decir, no se encuentra proyectada de forma explícita; ni involucra el avance tecnológico, aunque en la lectura del PEI se encuentran apartados donde se especifica la implementación de tecnologías.

El currículo de la Escuela Normal se sustenta en unas concepciones de competencia y calidad que apuntan a que el estudiante articule la teoría y la práctica para poder dar respuesta a las problemáticas del entorno; elementos estos que se relacionan con las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las que se fundamenta la escuela, y que tienen como eje central la teoría crítica de la educación. En concordancia con lo expresado por Cantón Mayo, quien manifiesta que:

La calidad será efectiva o funcional, según pretenda conseguir la eficacia máxima instructiva en los alumnos y en el centro o pretenda conseguir un desarrollo integral que capacite para mejorar a todos los alumnos en el nivel máximo de sus capacidades con aprendizajes funcionales para la vida (Cantón Mayo, Planes de Mejora en los Centros Educativos, 2004).

En el currículo diseñado por la ENS, se hacen explícitas las competencias propias de la formación docente. Específicamente expresadas como competencias básicas

institucionales y profesionales; así mismo el concepto de calidad que se asume en la institución está evidente bajo los criterios de eficiencia, eficacia y funcionalidad.

La escuela cuenta con unas competencias claramente definidas, la primera competencia es la parte que tienen que ver con la parte comunicativa, hay una competencia que tiene que ver con el bilingüismo, la parte de solución de problemas, la otra es el manejo de la tecnología, la valoración de la cultura; un alto nivel de participación del estudiante; las representaciones simbólicas – graficas del conocimiento. Al respecto Pérez Gómez (2016) manifiesta que “la selección de dichas competencias supone un acto político de definición de prioridades en función del análisis de necesidades y de posibilidades en cada escenario social” p149.

La concepción de calidad de la Escuela Normal Superior está ligada a las pautas establecidas por el decreto 4790 de 2008, el cual establece las 13 condiciones básicas de calidad para las escuelas normales del país, de tal manera que en los documentos revisados (informes de autoevaluación con fines de acreditación) se pudo establecer la forma como este concepto está ligado a las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación planteadas por la Escuela. El concepto de calidad para la Escuela Normal está ligado a las exigencias del MEN (2009),: ellas son “de carácter ético, político y normativo, pues se trata de asegurarle a la sociedad que el servicio público de la educación que les corresponde prestar se realiza con el máximo grado de perfección posible. Esta exigencia se establece con el fin

de materializar el hecho subyacente de formar un maestro de alta calidad y de contribuir a resolver los problemas de calidad del sistema educativo en su conjunto” p3.

Es pertinente aclarar que el concepto de calidad no se encuentra explicitado en el PEI; por lo que se hace necesario que se deje ver tal concepto de forma clara.

8.1.1.2. El horizonte institucional como plataforma del diseño curricular de la ENS.

Hablar de horizonte institucional, es hablar de la identidad de la Escuela Normal, pues allí se plasman las ideas orientadoras que guían a la institución, de manera que todos los miembros que pertenecen a ella tengan claro el papel que desempeña la Escuela en la sociedad.

En el horizonte institucional se encuentran los principios básicos que identifican la institución, las metas del tipo de educación que imparte, de manera que crean un movimiento en constante renovación. El horizonte institucional, muestra como la comunidad educativa idealiza la institución en un futuro cercano, atendiendo a las exigencias políticas y locales, además, permite hacer una mirada a la Escuela desde diferentes aspectos: su historia, su contexto local, misión, visión, principios, valores, metas, identidad.

De acuerdo con la dinámica de trabajo que existe en la escuela se pueden evidenciar procesos de concertación que se dan para llegar a la consolidación de los diferentes componentes del horizonte institucional; el horizonte institucional se logró formar a través de los diferentes colectivos en los que está conformada la escuela y a partir de ahí se hizo la organización y se sometió a consenso, se llevó al consejo académico y luego al consejo directivo que es la máxima instancia. Además, se abrieron muchos espacios, entre docentes, padres de familia, se hicieron mesas de trabajo con estudiantes, egresados y con ellos se llegó a esos consensos. Una vez consolidados estos procesos se someten periódicamente a revisión para realizar los ajustes necesarios. En analogía a lo planteado por Alonso Aguerrebere (2010), quien manifiesta la importancia para la institución que el horizonte institucional sea elaborado por todos; se seleccione lo esencial de la institución; se revise periódicamente para matizar las necesidades y los cambios operados en la institución; y cuente con los elementos necesarios para alcanzar lo mejor posible lo propuesto (Alonso Aguerrebere, 2010, p. 51).

Para la realización de dichos ajustes se han llevado a cabo estudios, a través de encuestas aplicadas a los estudiantes y docentes, que dan cuenta de las necesidades tanto del contexto como de los y las estudiantes; dentro de esas necesidades se pueden destacar las académicas, pedagógicas, tecnológicas y artísticas. En el proceso que se ha venido realizando existen evidencias de los ajustes hechos al horizonte institucional, más no del proceso que se llevó a cabo para llegar a esos ajustes; por lo que se hace necesario dejar evidencias escritas de las discusiones y análisis que se hacen al interior de la escuela para llegar a las construcciones que se tienen plasmadas en el PEI.

Al interior de la Institución existen diversas estrategias que permiten integrar los diferentes elementos que hacen parte del horizonte institucional en su vida diaria; es así, como a través de la propuesta curricular del área pedagógica, la emisora escolar, eventos culturales, religiosos, académicos y deportivos cobran vida la misión, visión, valores y filosofía de la escuela, y son dados a conocer al resto de la comunidad educativa a través de murales, reuniones de padres, carteleras, manual de convivencia y página web, en la inducción que se hace a los nuevos estudiantes; en el momento comunitario, Al respecto, Alonso Aguerrebere, (2010) manifiesta que el horizonte institucional:

Debe ser dado a conocer a los colaboradores docentes y administrativos, y a los mismos beneficiarios del servicio educativo ofrecido por la institución, los alumnos y sus padres. Los primeros deben aproximarse al proyecto en su calidad de colaboradores en el cumplimiento de la misión decidida, que de esta forma se convierte en misión compartida y los segundos, por ser los beneficiarios directos del proyecto institucional que reclama de su parte conciencia plena sobre su naturaleza y objetivos, así como una respuesta positiva y activa. Sólo de esta manera el compromiso es institucional, en toda la extensión y sentido del término (p 53-54).

Es así como las áreas toman como referencia el horizonte institucional, y en un trabajo colectivo, formulan el horizonte, que orienta su trabajo, plasmándolo en las propuestas curriculares. El horizonte de las áreas está articulado con los valores, los aspectos culturales, las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje, declaradas por la Escuela

8.1.1.3. La comunidad educativa protagonista en la construcción de la propuesta curricular de la ENS

Las propuestas curriculares se constituyen en la representación de los debates y concesos y de una puesta en escena en el aula de clases, trae consigo la planificación y fundamentación, de manera que los miembros de la institución tengan una práctica que resulte extraída de la realidad circundante y no impuesta.

Su importancia, esencialmente radica en su capacidad para que se den nuevos tipos de interacciones al interior de las instituciones educativas. Producto de ese nuevo accionar, se dan las prácticas educativas fundamentadas, se trazan las metas que quieren alcanzarse, se definen los contenidos que se quieren enseñar en los diferentes niveles que ofrece la escuela, se definen las metodologías a usar en los procesos de enseñanza, los recursos a utilizar y las formas de evaluación (del Carmen, 1992).

Todas estas decisiones se toman en forma conjunta, y son producto de las fundamentaciones que se dan al interior de los grupos de la escuela, no son individuales, son producto de decisiones razonadas, de decisiones que se toman en colectivo.

Estas formas colectivas de organización son relevantes en las sociedades democráticas, por tanto, se exige la presencia de la sociedad en su conjunto, es decir la educación, y todos los temas afines a ella, son cuestión de todos sus miembros, cuyo objetivo es apuntar a mejorar cada día las escuelas, llevándolas a alcanzar altos niveles de calidad.

En el caso de las Escuelas Normales, su propuesta curricular debe ser pensada atendiendo a la formación de las nuevas generaciones de maestros, de manera que se comprometan con la educación de los niños del país, por tanto, deben prepararse para comprender el desarrollo infantil y también aportar en su formación como futuros ciudadanos, siendo parte activa en la consecución de las metas que se tiene como país. Todos estos componentes, van ligados a la comprensión, desde la labor docente, de la influencia que en ellos tiene el ambiente donde se desarrollan (MEN, 2009).

Para que la Escuela logre alcanzar las metas ideales que se propone con su propuesta curricular, se necesita de un trabajo mancomunado de docentes, padres de familia, estudiantes, personal administrativo y de servicios, para que de manera solidaria y teniendo un fin común, se logre concretar lo propuesto, y así alcanzar procesos de calidad en la institución.

Como resultado de ese trabajo mancomunado de los miembros de la comunidad educativa, la escuela consolidó un currículo coherente con la teoría socio crítica, que se caracteriza por tres elementos claves:

Un currículo problematizado, como lo señala Ramírez Bravo (2008), en el currículo crítico, el proceso de aprendizaje se orienta hacia la formulación de problemas y la planificación de alternativas de solución. Como un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, que contribuya a la resolución de su tensión esencial: ver la escuela y la formación del estudiante como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares (p114).

Un currículo interdisciplinar, tal como lo plantea Kemmis (Kemmis citado por Portela Guarín, 2012) como un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad, que contribuya a la resolución de su tensión esencial: ver la escuela y la formación del estudiante como un todo, de forma sintética y comprensiva, más que a través de las estrechas perspectivas de especialidades de las disciplinas particulares.

Un currículo humanizado, que busca plantear formas alternativas de trabajo, de acuerdo con Ramírez Bravo (2008, p. 114), el currículo socio crítico, “implica un acto de dominio intelectual y cultural, que impide o dificulta la trasgresión de la dignidad humana y de los derechos de libertad que poseen los sujetos”.

Así mismo en el análisis realizado se deja ver que la Escuela Normal comunica a padres y estudiantes su organización curricular a través de reuniones con padres de familia y de la entrega y socialización de las propuestas curriculares de las áreas a los estudiantes.

En lo que tiene que ver con el seguimiento del currículo se lleva a cabo a partir de la socialización de las diferentes áreas de estudio en el consejo académico, a través de la interlocución con los colectivos docentes, el seguimiento informal por parte de los coordinadores, además se hace seguimiento a partir del análisis de los resultados que se analizan con el consejo directivo, con el consejo de padres, con el consejo académico.

Además, se hace seguimiento al currículo de manera informal por parte de algunos directivos docentes a través de los denominados “Registros de Evidencias”, en el cual, se plasman entrevistas y encuesta a estudiantes, los hallazgos producto de la revisión de los cuadernos a los estudiantes, y de esta forma, se verifica el trabajo ejecutado en las áreas, para los diferentes grados. Cabe resaltar, que la información, recolectada en este proceso, no es usada para retroalimentar los procesos al interior de la Escuela Normal.

Es pertinente plantear también que la escuela ha iniciado un proceso para unificar criterios de interdisciplinariedad que no se dejan ver en la propuesta curricular; por lo que es pertinente incorporar dichos ajustes.

8.1.2. Insumos

8.1.2.1. La Organización institucional, elemento facilitador de la propuesta curricular.

Uno de los retos de las instituciones educativas en la actualidad, es responder a las exigencias sociales, para lo cual se hace necesario que la escuela, se transforme en una escuela que aprenda, es decir que se den en su interior procesos de autoaprendizaje, que se fomente el trabajo en equipo y la participación de sus miembros. Tal como lo expresa Santos Guerra (Santos Guerra M. A., 2006):

Para que una escuela que enseña se convierta en una institución que aprende necesita estar articulada sobre unas características que hagan viable la cultura de la reflexión. Esas características (...). Unas tienen que ver con las condiciones estructurales que el sistema confiere a las escuelas. La mayor o menor autonomía para desarrollar proyectos adaptados, por ejemplo. Otras tienen que ver con la capacidad de organización de la misma institución. Y muchas dependen de las actitudes de los profesores, de los padres y madres y de los alumnos que pertenecen a ella.

En consecuencia, y atendiendo a lo anteriormente planteado y los datos analizados, al interior de la Escuela Normal, se dan procesos de reflexión, que contribuyen a que el diseño y el desarrollo curricular, se vea favorecido en gran medida, por las decisiones que se toman en torno a él, en las cuales no sólo están involucrados docentes y estudiantes, sino también un gran número de personas, entre ellos los padres de familia, e instancias

institucionales como el consejo académico y el directivo; de manera que lo planteado sea coherente y se oriente a las metas que se propongan alcanzar.

En la escuela existen dos órganos del gobierno escolar que son fundamentales en el trabajo de la organización institucional; estos órganos son el consejo académico, que es el resultado de un trabajo cooperativo, donde está la representatividad de toda la institución, además es clave el papel del consejo directivo que es el que analiza las propuestas del consejo académico y puede tomar la decisión de incorporar o no los cambios que se le hacen al PEI. Al resaltar el trabajo colegiado y la participación democrática escolar, la ENS se acoge a lo planteado por Santos Guerra: “La participación democrática de los miembros de la comunidad escolar no consiste solamente en emitir opinión sobre los puntos problemáticos sino en tomar parte activa; en la planificación, la ejecución, la evaluación y el cambio en las escuelas”, y también “Los centros han de ser escenarios de la participación de todos los miembros de la comunidad escolar” (Santos Guerra M. Á., 2009).

Es importante resaltar que en la escuela se ha fortalecido el trabajo cooperativo, el trabajo colegiado; pero también están ingresando a la institución maestros nuevos, en los cuales se debe desarrollar la cultura del trabajo en equipo, que entiendan que las propuestas son exitosas en la medida en que son fruto de la reflexión, de la construcción de todos, de la apropiación de todos, del replanteamiento y del ajuste por parte de todos. Santos Guerra (2006) afirma al respecto: “La colegialidad exige un planteamiento cooperativo que permite no sólo que todos aprendan juntos, sino que unos aprendan de otros y que unos estimulen a

que los otros aprendan. Este planteamiento multiplica la eficacia del aprendizaje, lo hace mucho más satisfactorio” (P70).

El desarrollo curricular hace referencia a las variables organizativas que potencian o dificultan el trabajo en las aulas, así como también la coordinación curricular, horarios, adscripciones a grupos y equipos docentes. Al respecto, Pérez Pérez (2014) afirma, “El desarrollo del currículum no tiene lugar en una situación abstracta sino concreta, en un espacio físico y en un tiempo real. Los espacios físico-temporales son determinantes en el éxito de esta tarea y están afectados por el contexto institucional y social que envuelve la actividad del docente y el discente” p87. Es así como al interior de la escuela se evidencia que desde las diferentes instancias y de manera concertada se establecen los tiempos y horarios institucionales para la orientación y evaluación del currículo existente. La Escuela declara en el PEI:

La organización contempla el tiempo escolar obligatorio del alumnado, el tiempo lectivo y de permanencia del profesorado en la Escuela y el tiempo de apertura de ésta para el uso de sus servicios por parte de toda la comunidad. Pero, como en el caso del espacio, también los tiempos educativos se encuentran fuera del aula (Escuela Normal Superior, 2016, p. 49).

La escuela tiene establecidos horarios y espacios para el trabajo por colectivos de docentes donde se hacen los análisis de los resultados; para de esta manera hacer ajustes que

permitan dar respuesta al horizonte institucional, los resultados de las discusiones son llevadas por cada coordinador al consejo académico, donde se discuten y aprueban los acuerdos que posteriormente son llevados y ratificados por consejo directivo

Teniendo en cuenta que las metas educacionales surgen a partir de la filosofía y la misión, es importante resaltar que estas metas se encuentran planteadas a través de interrogantes por niveles que orientan las propuestas curriculares de cada una de las áreas y se encuentran definidas claramente en los proyectos transversales de democracia y medio ambiente; sin embargo, no se evidenciaron en el proyecto de sexualidad, por lo que es importante sistematizar y contextualizar este proyecto.

En la ENS la organización disciplinar se establece por niveles y grados. Donde preescolar, básica primaria, secundaria, media y el PFC se organizan por núcleos de formación (áreas) y cursos de formación. Es importante resaltar la estrategia de Proyecto y cultura escolar que se trabaja desde el preescolar hasta el PFC.

La propuesta del PFC, además de los cursos de formación incluye los seminarios y talleres orientados hacia la investigación y los proyectos transversales. Todas estas experiencias de aprendizajes se encuentran plasmadas en cada una de propuestas curriculares de la escuela.

En la organización de la estructura curricular de la Escuela Normal se explicita los procesos para la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las competencias por áreas/grados/niveles; así como también se hace evidente la evaluación, los recursos físicos, audiovisuales e impresos necesarios para desarrollar las metodologías propuestas. Existe una matriz de operacionalización donde cada área deja ver de manera clara, coherente y pertinente los contenidos, competencias, actividades y estrategias de evaluación y recursos que desarrollan. En esta malla curricular se encuentra de manera explícita una columna que corresponde a las competencias básicas que se deben desarrollar en cada una de las áreas, así como también los espacios, tiempos y recursos encaminados a la consecución de las metas institucionales y tomando como referencia las innovaciones pedagógicas; los cuales se dejan leer en los horarios de clase, horarios de espacios e inventarios de recursos.

La propuesta curricular de la ENS está basada en los principios de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto, principios que son básicos en todo el proceso de formación. En concordancia con lo planteado por el MEN, en el decreto 4790, acerca de los principios pedagógicos, los cuales serán referentes para el diseño y desarrollo de la propuesta curricular, atendiendo a:

La educabilidad, (...) fundamentado en la concepción integral de la persona humana, sus derechos, deberes y posibilidades de formación y aprendizaje. La enseñabilidad, (...) garantizar que el docente sea capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes para la educación preescolar y básica primaria. La pedagogía, (...) reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos. Los contextos, (...) tejido de

relaciones sociales, económicas, culturales, que se producen en espacios y tiempos determinados (MEN, 2008, p. 2).

Además, se pudo establecer que existen criterios académicos y pedagógicos que permiten realizar la asignación académica al interior de la Escuela Normal, sin embargo, no se encontraron evidencias de que estos criterios fuesen consensuados, por lo que se sugiere sistematizar los consensos establecidos para la asignación académica.

Desde el punto de vista de la evaluación del aprendizaje, se favorece en gran medida el saber conocer, pero deja a un lado el saber hacer y el saber ser, al respecto Pérez Gómez (2012) afirma: “Lo que nos interesa conocer, mediante los procesos de evaluación, es si cada estudiante está construyendo las competencias y cualidades humanas que le permitan una posición más autónoma y relevante en su vida” p230.

Además, en la evaluación del aprendizaje, se evidencian los procesos de autoevaluación y heteroevaluación, pero no es claro si se lleva a cabo el proceso de coevaluación. En concordancia con lo formulado por Pino-Juste, se tiene que:

(...) la evaluación no tiene por qué ser una tarea exclusiva del profesor. Esta actividad puede ser compartida por el alumnado, los padres, con servicios de apoyo específico, con profesionales de la comunidad y, normalmente, tiene múltiples ventajas, dado que los

alumnos se hacen responsables de su aprendizaje y poseen una visión más positiva y útil de la evaluación (Pino-Juste, 2014, p. 254).

Al realizar el análisis del plan de estudio, de la Escuela Normal se pudo constatar, que la institución cuenta con un plan de estudios diseñado de manera colegiada, el cual es producto de los debates y consensos de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Se evidencia, además, que el plan de estudio es claro, coherente y pertinente con respecto al horizonte Institucional y a la teoría pedagógica que rige la escuela.

Las modalidades, los métodos de enseñanza, las actividades de enseñanza aprendizaje, las decisiones metodológicas y de evaluación, están consignadas en las propuestas curriculares de las áreas, pero no todos los enfoques metodológicos declarados por las áreas guardan relación con lo planteado, tanto en el PEI, como en el modelo pedagógico de la Escuela. Además, las estrategias específicas de la teoría socio crítica, no están determinadas, puesto que se dan unas líneas metodológicas muy amplias, lo que conlleva a que cada docente haga su propia interpretación de las pautas trazadas. El enfoque metodológico que se plantea desde la teoría crítica debe atender, de acuerdo con Álvarez Méndez:

La enseñanza debe basarse en el debate abierto y no en la actividad de transmisión. Es necesario fomentar y proteger la divergencia de puntos de vista: más que la convergencia de ideas, de creencias y de pensamiento, se valora la postura crítica personal ante cualquier problema, situación o hecho.(...).El profesor tiene responsabilidad en la calidad del

aprendizaje, y debe indagar a través de preguntas que exijan a los alumnos justificar sus respuestas (...) El profesor debe problematizar los contenidos de aprendizaje y los demás componentes que intervienen en el desarrollo curricular (objetivos; contexto sociocultural e histórico en el que se hacen comprensibles; relaciones de trabajo intelectual en el aula; formas de enseñanza: oral, escrita, de preguntas, de debate, de exposición, autoritaria, permisiva, dialogante; criterios de evaluación) para provocar la reflexión y toma de posición ante los mismos con el fin de estimular la investigación (Álvarez Mendez, 2012, p. 72, 73).

En cuanto a los enfoques metodológicos y de evaluación, se observa una fundamentación que es clara, coherente y pertinente con la teoría que sustenta el modelo pedagógico; además, estos enfoques están en concordancia con los estándares básicos de competencia, pero dejan por fuera las políticas de inclusión.

En la propuesta curricular, específicamente en el plan de estudios, se evidencia la articulación de las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación con los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación para cada grado que ofrece la institución. De igual forma, en el PEI de la Escuela Normal, específicamente en la propuesta curricular, se evidencia la problematización del currículo en concordancia con la misión, la visión, el perfil del estudiante.

En las propuestas curriculares por áreas se encuentra la justificación de la selección, secuencia y la estructura de los contenidos propuestos según el nivel, grado necesidades de

los estudiantes y concepciones de enseñanza y aprendizaje declarados. Aspecto éste que se encuentra en concordancia con lo plasmado en el horizonte institucional y el macro proyecto institucional: “El desarrollo de la conciencia crítica y la autorrealización como base de la propuesta de formación ENSSA”. Al respecto, Baelo Álvarez et al. (2014), afirma que las propuestas curriculares, son un:

(...) instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación curricular de cada área o materia, garantiza la eficacia de la labor docente — por ser fruto de decisiones asumidas colectivamente por los equipos de profesores—, facilita la reflexión sobre la práctica educativa y la adopción de criterios acordados, ayuda a incrementar y actualizar los conocimientos del profesorado, mejorando su práctica en el aula, y hace posible un currículum adaptado al contexto del alumnado; además, las decisiones que se tomen en la programación didáctica condicionan el desarrollo de las programaciones de aula. p103.

Por último, cabe señalar que, en las mallas curriculares del plan de las áreas, se halla explicitado el saber conocer, pero, no se pudieron encontrar evidencias claras, donde se declare el saber hacer y el saber ser en los contenidos.

Es importante resaltar, que, en actas del consejo académico de la Escuela Normal, se pudo evidenciar el trabajo de socialización de los avances realizados por cada colectivo de área durante la semana de desarrollo institucional, en lo concerniente a la revisión de sus propuestas curriculares, alrededor de los aspectos relacionados con las modalidades, métodos de enseñanza, actividades de enseñanza, entre otros. Al respecto, Pérez Pérez (2014)

manifiesta que: “El diseño como planificación de los cursos de acción permite hacer seguimiento de tales cursos mejorar el diseño a través de la reflexión y el análisis de su coherencia y ajuste a la práctica, así como que otros lo enjuicien o sea sometido a revisión si es necesario” p82.

En la Escuela Normal, cada colectivo de área, en su propuesta curricular define su horizonte, en concordancia con el horizonte institucional. Se resalta el hecho, que el horizonte de las áreas es producto del consenso y del diálogo al interior de los colectivos.

El PEI de la Escuela Normal define y describe el modelo pedagógico, ubicado desde la teoría crítica de la educación, en esta teoría se encuentran premisas que han sido articuladas con las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que asume la Institución. Es importante destacar que estas construcciones han sido producto del análisis y el consenso realizado en el consejo académico y con los aportes de los diferentes colectivos de áreas.

Al hacer una confrontación de las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación planteadas por la Escuela en el PEI, a la luz de la teoría crítica de la educación, se evidencia que el objetivo fundamental del proceso educativo no es la asimilación eficiente de determinados conocimientos por parte de los alumnos, sino que lo que busca es crear las posibilidades para que el individuo pueda llegar a la producción del conocimiento, lo que implica la formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de

significados apoyados en las experiencias personales. En concordancia con lo expuesto por Torres Santomé (2014): “Educar es ayudar a que niñas y niños aprendan a conocer bien cómo es su mundo y por qué y, al mismo tiempo, los obligue a plantearse alternativas, a generar capacidades para imaginar otros futuros mejores”

De acuerdo con lo establecido en el PEI, el consejo académico organiza el calendario escolar anual donde se contempla la duración de los periodos académicos (inicio y finalización de los periodos académicos); así como también las fechas límites de entrega de planillas de valoraciones ante la coordinación de cada nivel.

8.1.2.2.La cultura institucional, un reflejo de la identidad pedagógica de la ENS

Al interior de la comunidad educativa de la Escuela Normal, se ha constituido una cultura que se denomina cultura normalista, de acuerdo a López Yáñez (López Yáñez citado por Sánchez Moreno, 2014 p.292), “La cultura de una organización es la estructura socialmente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él que identifica a sus miembros”

Los miembros de la comunidad educativa no son sólo espectadores de la vida institucional, se convierten en protagonistas. Desde los docentes, personal administrativo y

de servicios, estudiantes y por supuesto los padres de familia se vinculan, unos de manera formal y otros no formal como miembros de la organización escolar. Constituyéndose en una parte fundamental para los avances y logros que pueda alcanzar la escuela en los diferentes ámbitos, especialmente en el contexto local.

Se destaca que, la participación de los padres de familia es exitosa, los cuales, desde comienzo de año se involucran en los proyectos de aula, en estrategias como padres, maestros por un día y en las comisiones de seguimiento. Esta vinculación de la familia en la escuela está ligada a lo planteado por Pino Juste & Domínguez Alonso (Pino Juste & Domínguez Alonso, 2014), quienes plantean “El desarrollo de acciones participativas familiares en los centros escolares es una contribución eficaz para mejorar la situación del alumnado, las propias familias, el profesorado, las instituciones escolares y, sobre todo, la sociedad” p206.

8.1.3. Proceso

8.1.3.1.La cultura docente, generadora de cambio institucional.

El maestro es un mediador entre la escuela y la sociedad, es el encargado de conjugar su formación profesional con los compromisos éticos y morales que su accionar conlleva, de tratar de acercarse a los estudiantes para llevarlos a conocer un poco más, pero también,

conocer los procesos de enseñanza aprendizaje, y, por último, hacer que el entorno sea más accesible para todos y así poder transformarlo (Carbonell Sebarroja, 2012).

El papel del maestro dentro de la escuela normal es clave para el éxito de la propuesta curricular, siendo participe desde su concepción, y actor dentro del desarrollo y ejecución de la misma. Asume su papel como transformador de su quehacer incorporando rasgos distintivos como son la creatividad, la actualización permanente, el trabajo colegiado generando aprendizaje al interior de los colectivos, entre otros aspectos.

Para la Escuela Normal es valioso que sus maestros se actualicen, y generen espacios de formación, que les permita participar en la reflexión permanente de su práctica pedagógica. De acuerdo con Carbonell Sebarroja,

La formación continua se realiza en dos planos complementarios: el individual, con la adquisición continua de un saber sólido y actualizado en las distintas áreas de conocimiento; y el colectivo, con el intercambio de ideas y experiencias y el quehacer cooperativo que promueva una cultura innovadora en los centros y una futura ciudadanía más culta, crítica y solidaria (Carbonell Sebarroja, 2012, p. 115).

En el proceso de investigación realizado se pudo evidenciar que no todos los maestros de la escuela planean y que las planeaciones que se llevan a cabo no dan cuenta de ajustes y adaptaciones, atendiendo a las necesidades de los estudiantes, ni se desglosa cómo se usarán

los saberes previos en el desarrollo de la clase. Pero si tiene en cuenta para su estructuración, los referentes de calidad, es decir, los estándares básicos de competencias para el área. Tal como lo plantea Baelo Álvarez et al, acerca de los planes de clase:

(...) sería un elemento de la programación del aula, diseñado de acuerdo con una secuencia temporal delimitada que posibilita la selección, secuenciación y temporalización de los elementos curriculares. Su diseño permite al docente organizar la acción educativa orquestando su intervención hacia la consecución de unos aprendizajes de calidad en relación con las características particulares del alumnado y del grupo en su diversidad (2014, p. 105)

En la planeación, en lo que se refiere al ambiente escolar, se evidenció, que es propicio y pertinente para el grado donde se desarrolla la clase; pero no se evidencia el manejo de saberes previos, aunque se deja ver el proceso a través del cual se desarrolla la clase. Así mismo el manejo del tiempo, está claramente delimitado, especificando fecha, en semanas, número de horas; así como también la utilización de los recursos que la docente tendrá en cuenta para el desarrollo de la clase, encontrando además estipulada la forma de evaluación, pero no existen pruebas acerca de las actividades de refuerzo ni de los pasos a seguir en caso de dificultades y retos de diversos tipos.

Atendiendo al enfoque metodológico planteado en el PEI (pedagogía crítica, proyecto de aula) y contrastándolo con el perfil propuesto para el estudiante normalista se puede

afirmar que el perfil es alcanzable a través del enfoque propuesto; sin embargo, es pertinente que se delimite, desde lo institucional, los aspectos específicos de este enfoque metodológico, debido a su amplitud. Al respecto, Klafki manifiesta:

“En la didáctica crítico-constructiva, la enseñanza y el aprendizaje se entienden como un proceso de interacción, como una relación mutua de enseñantes y alumnos y de estos últimos entre sí como un proceso en el que los alumnos han de adquirir, con la ayuda de aquéllos, conocimientos y métodos de conocimiento, posibilidades de percepción, de configuración, de enjuiciamiento, de valoración y de acción cada vez más personales para enfrentarse de forma reflexiva y activa a su realidad histórico-social; esto supone que en dicho proceso alcanzan también la capacidad de continuar su aprendizaje. En los procesos entendidos de este modo, los profesores pueden y deben realizar constantemente sus propios procesos de aprendizaje gracias a las interacciones con los alumnos” (Citado por Álvarez Mendez, 2012, p. 82).

Además al revisar las propuestas curriculares de las áreas se evidenció que en algunos casos no se encuentra el enfoque metodológico y en otros lo planteado no se articula con las premisas teóricas de la pedagogía crítica; por lo que se sugiere que la Escuela, en el PEI, detalle claramente los elementos correspondientes al enfoque metodológico relacionado con la teoría que sustenta su modelo pedagógico y que estas directrices sean asumidas por los colectivos de áreas en sus propuestas curriculares.

De igual forma, no se encontraron documentos, que relacionen los métodos de enseñanza con las necesidades diversas de la población educativa. Es importante señalar, que, en la práctica, el docente que trabaja con población diversa realiza las adecuaciones necesarias para desarrollar su labor, para lo cual cuenta con el apoyo de personal especializado de entidades con las que la Escuela Normal, tiene convenios interinstitucionales.

En cuanto a los métodos y estrategias de enseñanza y su relación con los contenidos del área, grado y nivel, en las propuestas curriculares de las áreas, queda evidenciado su existencia; sin embargo, en algunas áreas no hay alineación de estos métodos con el modelo pedagógico de la Institución.

Sin embargo, en lo relacionado con las estrategias de enseñanza no se encontraron evidencias en los documentos revisados (PEI, propuestas curriculares de las áreas), donde se contemple cómo se llevan a cabo los procesos de seguimiento y afianzamiento, por lo que es importante que se expliciten en las propuestas curriculares de las áreas.

En cuanto, a la relación de los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, no se encontraron documentos que evidencien dicha relación. Pero, la práctica demuestra, que el docente se vale de diversas estrategias para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, de manera que se logren superar las dificultades.

Por otro lado, al revisar el listado de recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados por área, grado, nivel, se estableció que, teniendo en cuenta la población que atiende la Escuela Normal, estos recursos no son suficientes. Atendiendo a lo expuesto por Gallego Gil & Alonso García (2014) quienes exponen: “Analizar de qué recursos disponemos los docentes, equivale a plantearse una clasificación de los medios didácticos, ordenada y coherente, que reúna las posibilidades de que dispone un profesor para vehicular su mensaje didáctico” p207.

8.1.3.2. La teoría y la práctica: Aproximación al conocimiento

El papel de la escuela es sentar las bases para que los estudiantes aprendan a conocer el mundo y hacerse preguntas acerca de cómo funciona y por qué, de manera que, con esa visión amplia, pueda pensar en un futuro mejor.

Desde la perspectiva socio crítica, que declara la Escuela Normal, el conocimiento se aborda desde las realidades circundantes de los estudiantes, asumiendo una postura frente a la vida, de manera que desde el análisis del pasado se pueda entender el presente e imaginar un futuro mejor, de tal forma que reconozcan el papel de la innovación y la lucha por los ideales.

Es necesario entonces, que desde el trabajo de las aulas se planteen preguntas, se implementen metodologías que permitan responder las preguntas de qué hacer, cómo hacerlo, de qué manera, a través de qué, para que perciba el conocimiento que aprende en la escuela como útil.

Esas características son viables al interior de la escuela y deben ser consideradas desde el momento de la planeación.

En el proceso de observación de la clase en lo que hace referencia a la planeación se puede decir que se presentan los objetivos de manera clara y precisa según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes, éstos están acordes al tema a desarrollar. También se pudo evidenciar que la planeación, no da cuenta de ajustes y adaptaciones, atendiendo a las necesidades de los estudiantes. Pero si tiene en cuenta para su estructuración, los referentes de calidad, es decir, los estándares básicos de competencias para el área. No se evidenció una concordancia de las prácticas con el modelo pedagógico de la Escuela Normal, no se mostró la problematización de los contenidos, ni la contextualización del mismo, desde el planteamiento de situaciones derivadas de la vida real.

En lo que hace referencia a la favorabilidad del ambiente para el aprendizaje, se verificó que se manejan acuerdos de convivencia, se fomentan valores como la tolerancia, el respeto, la ética en la comunicación y respeto por las diferencias. Más, sin embargo, en algunas clases

no se manejan los acuerdos de convivencia, pues, no se fomenta el respeto por el uso de la palabra. Lo planteado anteriormente está estrechamente relacionado con lo expuesto por Pérez Pérez (2014), “un clima relacional adecuado en el que se resuelvan aspectos tan importantes como la afectividad, seguridad, valores, actitudes, procedimientos, etc., en suma, un clima de armonía empática, cognitiva y emocional compartida por toda la comunidad escolar” p87.

En cuanto a las actividades encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos y experiencias que los/las estudiantes puedan tener, se evidenció que los docentes utilizan los conceptos previos para complementar el trabajo del aula. En algunos casos se observó que el docente utiliza algunos conocimientos previos de los estudiantes, pero que estos no se relacionaban con la temática de la clase. Al respecto **Sánchez**, afirma:

Actuar como si todos los alumnos partiesen del mismo punto equivaldría a ocultar la realidad de las diferencias individuales, sociales, económicas, culturales, etc. Iniciar, por tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje sin detectar y tener en cuenta las ideas previas contribuirá, no al desarrollo de la igualdad de oportunidades, sino a potenciar un sistema de incremento de las desigualdades (citado por Sánchez Delgado, 2014, p. 195).

En lo que respecta a las actividades desarrolladas en el aula de clase, se evidenció que están relacionadas con la experiencia de los estudiantes, con el contexto y la cotidianidad; pero no se observa una estrecha relación del tema desarrollado con otras áreas del conocimiento. En el mismo sentido, se pudo observar, que el tema desarrollado en la clase

está relacionado con la cotidianidad de los estudiantes, sin embargo, las estrategias utilizadas no fomentan los procesos de profundización, argumentación, así como tampoco, se observa el proceso inferencial.

Es así como los estudiantes plantean que la metodología sea más dinámica, una metodología abierta en donde no solo sea las clases en las aulas, las programaciones, los horarios, sino que sea algo más abierto; una metodología en donde la interacción entre el profesor y el alumno sea no solamente de temas académicos sino también personal y social. No sólo es cumplir con el programa, sino hacer que los estudiantes en realidad entiendan, comprendan o asimilen, es decir, los docentes lleven los conocimientos más a la práctica

Sobre las diferentes formas de agrupamiento (individual, colaborativo y cooperativo), que el docente usa en concordancia con los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los/las estudiantes, se puede afirmar que la organización observada en la clase no sólo permite el trabajo individual, sino que favorece el trabajo cooperativo y colaborativo. En relación con el aprendizaje cooperativo, Díaz Aguado (2014), plantea:

El aprendizaje cooperativo crea una situación de interdependencia positiva, puesto que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo, lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje, así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan

mutuamente en este sentido (Slavin, 1992). En función de lo cual puede explicarse por qué con frecuencia el aprendizaje cooperativo contribuye a mejorar el rendimiento (Díaz Aguado citado por Sánchez Delgado, 2014, p. 196).

En el caso de las actividades desarrolladas por los docentes, estas están acordes con los resultados esperados y son coherentes con lo planeado. Un aspecto por destacar es el hecho que, los estudiantes participan en clase, no obstante, se observó poca espontaneidad para intervenir.

En cuanto al tiempo y uso de recursos para el desarrollo de la clase, se evidenció que son manejados de forma adecuada, posibilitando el aprendizaje a los estudiantes, y son distribuidos de acuerdo con lo planeado, de manera que se den los desarrollos propuestos para la misma.

Cabe anotar, la presencia de programas específicos para la atención de la población con necesidades educativas especiales; estos programas son desarrollados bajo la orientación de personal asignado por la secretaria de educación y convenios realizados entre la ENS y fundaciones que atienden a dicha población. En este sentido, el departamento de orientación es el encargado de coordinar los encuentros entre los funcionarios de la secretaria de educación y las fundaciones que atienden a la población diversa; pero aún no se ha establecido la intensidad horaria en la que se trabaja con estos programas, por lo que se hace

necesario hacer explícito el cronograma de encuentros para estudiantes con necesidades educativas especiales.

A través de la estrategia Proyecto y Cultura Escolar, la Escuela Normal ha venido implementando la interdisciplinariedad, donde se fortalece el trabajo de las áreas y los proyectos transversales. Así mismo, en las diferentes áreas se evidencian acciones aisladas que complementan el trabajo de los proyectos transversales.

8.1.4. Resultado

8.1.4.1. La evaluación, factor que propicia la reflexión institucional.

La sociedad actual ha venido sufriendo una serie de cambios que implica que las diferentes estructuras que la conforman se movilicen; dentro de estas estructuras se encuentra el sistema educativo, el cual debe estar sujeto a revisiones y ajustes permanentes que conlleven a buscar la calidad educativa. Una forma de acercarse a la calidad educativa es a través de la revisión permanente del trabajo realizado en cada una de las instituciones educativas; siendo así de gran importancia que los establecimientos definan parámetros claros y precisos a cerca de la evaluación de los procesos educativos; ya que es a través de ella donde se puede recolectar la información necesaria para conocer el estado real de la educación que se imparte y así poderla mejorar.

La evaluación es un proceso fundamental en la calidad educativa, ya que brinda una variedad de información que posibilita tener una idea clara de las debilidades y fortalezas del proceso educativo, que permitan la retroalimentación de los procesos y así poder llegar a la toma de decisiones que favorezcan la eficiencia y eficacia del proceso.

La evaluación en la Escuela Normal es asumida desde la mirada crítica, como un proceso reflexivo, donde se mira el progreso constante, y no tanto las metas por alcanzar. Es en el recorrido donde se puede dar cuenta de los progresos logrados, de manera que se evidencie la formación continua de quien aprende, en beneficio del progreso de la comunidad donde esté inmerso (Álvarez Méndez, 2011).

En la actualidad se evalúa a los estudiantes desde dos tópicos diferentes como son la evaluación interna y la evaluación externa, en lo que hace referencia a la evaluación interna se puede decir que es la referida a la evaluación del proceso y busca contrastar los resultados que se pretenden alcanzar en la acción educativa con los parámetros de eficacia y calidad; de tal manera que buena parte de las iniciativas emprendidas en las instituciones educativas para lograr la mejora de las mismos tienen como finalidad elevar los niveles de aprendizaje logrados.

Atendiendo lo anteriormente planteado resulta interesante esbozar los resultados obtenidos a través de la revisión documental de los reportes académicos institucionales de los estudiantes en los años 2014 y 2015; la cual arrojó los siguientes datos:

Para el año lectivo 2014, la escuela normal, presenta una tasa de reprobación de 4%, es decir, de 1778 estudiantes, 71 no aprobaron el año; 211 estudiantes realizaron actividades de superación en un área, es decir el 11,86%, en tanto que 109 las realizaron en dos áreas. (Ver gráfico 3)

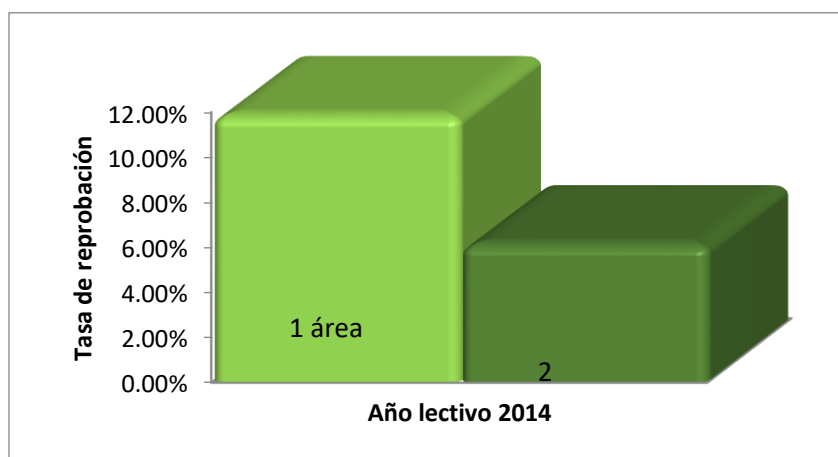


Gráfico 3 Tasa de estudiantes con 1 ó 2 áreas reprobadas año 2014

El área con mayores dificultades es matemáticas, donde 174 estudiantes de los 1778 que tiene la escuela no aprobaron, es decir casi 9,7%. Le siguen en orden descendente lengua castellana con 68 estudiantes, que corresponden al 38% de la población. En tercer lugar, está el área de ciencias naturales, con 59 alumnos (Ver gráfico 4).

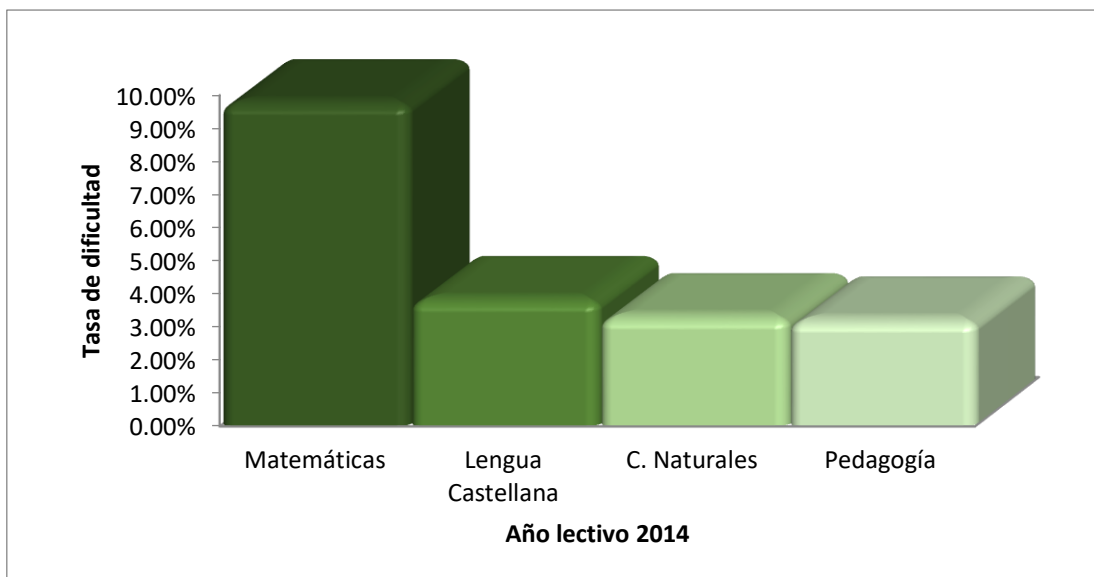


Gráfico 4 Áreas con mayor porcentaje de estudiantes con desempeño insuficiente año 2014

En lo que hace referencia al año 2015, de una población de 1787 estudiantes, un 12% de la población presenta desempeño bajo el área de matemáticas, siendo esta la de mayor índice en ese aspecto. En segundo lugar, con más estudiantes no aprobados está el área de ciencias naturales con 115 estudiantes, lo que equivale al 6,4%. Cabe señalar que las áreas de lengua castellana (4,4%) inglés (3,9%) y pedagogía (3,9%), presentan tasas de reprobación bastante cercanas (Ver gráfico 5).

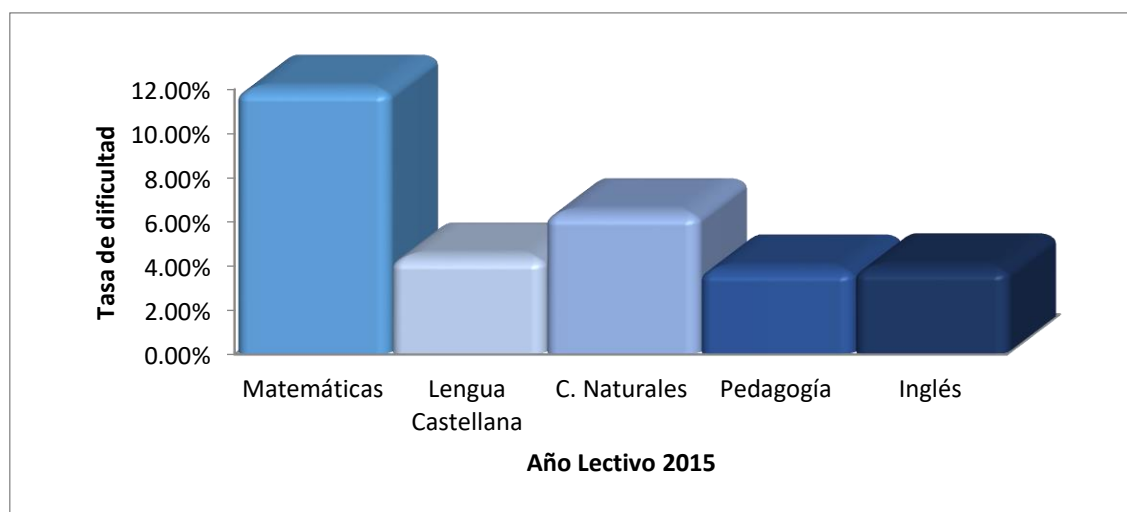


Gráfico 5 Áreas con mayor porcentaje de estudiantes con desempeño insuficiente año 2015

En cuanto a la relación estudiantes/ número de áreas, se tiene que en mayor porcentaje se realizan actividades de superación en un área, con 157 estudiantes (8,78%); con dos áreas reprobadas de tienen 86 estudiantes (4,8%) De 1787 estudiantes matriculados en la escuela normal en 2015, 57 reprobaron el año, lo que representa el 3,18% de la población (Ver gráfico 6).

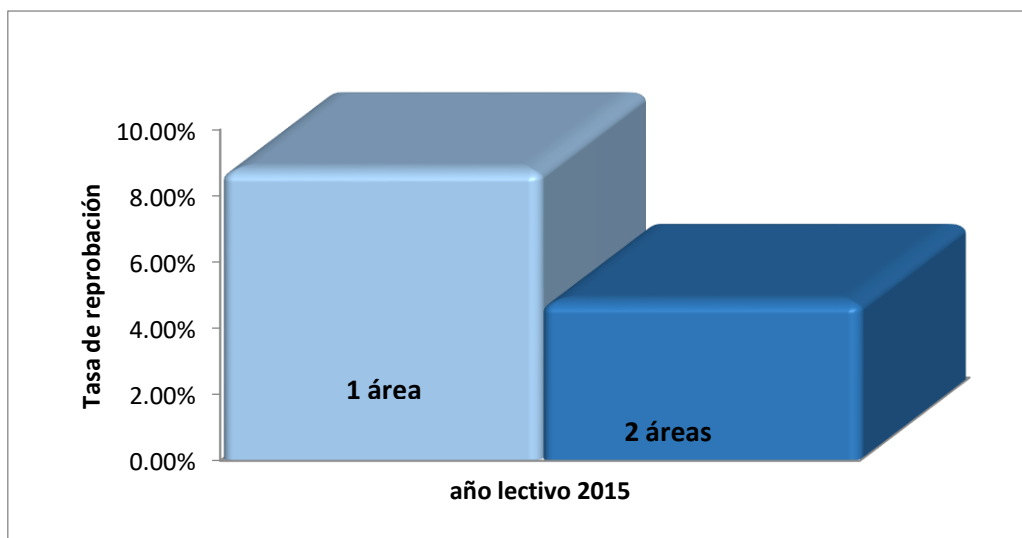


Gráfico 6 Tasa de estudiantes con 1 ó 2 áreas reprobadas año 2015

Además del informe académico institucional se presenta un análisis de la evaluación de la gestión académica, realizado por el comité de autoevaluación institucional, en este análisis se pudo evidenciar, que los docentes de la escuela hacen un seguimiento periódico, al desempeño académico de los estudiantes, el cual se ve reflejado en las actas de las comisiones de acompañamiento por grados, en las cuales también se hace evidente la interferencia que existe en el desarrollo del proceso de aprendizaje, ocasionado por las actividades extracurriculares y las no programadas, que en muchas ocasiones no permiten llevar a feliz término las propuestas planteadas.

Es importante resaltar, que, aunque se lleve a cabo el análisis de los informes de los resultados de los estudiantes, muchas veces, estos análisis no generan planes de mejora al interior de las áreas, reflejándose esto en el hecho de que a pesar de que la escuela se mantiene en un nivel alto en los resultados de las pruebas externas, en los últimos diez años no se evidencia un avance significativo de nivel

De acuerdo con los resultados presentados anteriormente, se puede decir que para alcanzar los niveles de eficiencia y calidad se hace necesario revisar los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados al interior de la escuela para de esta manera poder mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes.

En lo que hace referencia a la evaluación externa se puede decir que es aquella que es realizada por entes externos que buscan hacer sus aportes al mejoramiento de la calidad de los establecimientos educativos; la actualidad, los resultados de las pruebas externas aplicadas a las instituciones educativas; se encuentran condensados en el índice sintético de calidad educativa (ISC); para el caso de la escuela normal, los resultados obtenidos en los años 2014 y 2015 son los siguientes:

En el año 2015, en el nivel básico, el índice sintético reporta los resultados obtenidos por la escuela normal para los grados tercero, quinto y noveno, que son los grados evaluados en pruebas Saber 2014. Para el caso de tercer grado, en lenguaje se tiene 57% de los estudiantes se ubican en los niveles mínimo e insuficiente, en tanto que el resto de estudiantes, es decir 43% del total, están en los niveles satisfactorio y avanzado. En cuanto a matemáticas, el 33% de los estudiantes de tercero están ubicados en niveles insuficiente y mínimo, mientras que el 67% de ellos, están en nivel satisfactorio y avanzado (Ver gráfico 7).

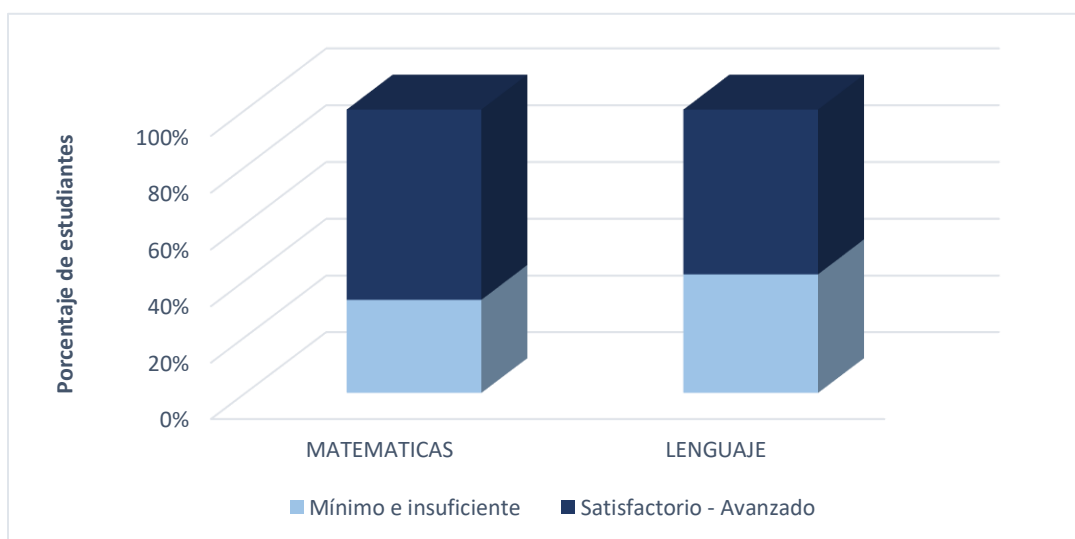


Gráfico 7 Resultados prueba Saber 3. Año 2014

Para el grado quinto, los resultados en lenguaje ubican, al 54% de los estudiantes en niveles insuficiente y mínimo, en tanto que el 46% se ubica en los niveles satisfactorio y avanzado. En matemáticas, el panorama es el siguiente, 69% de los estudiantes están en niveles insuficiente y mínimo, en tanto que el 31% se encuentra en niveles satisfactorio y avanzado (Ver gráfico 8).

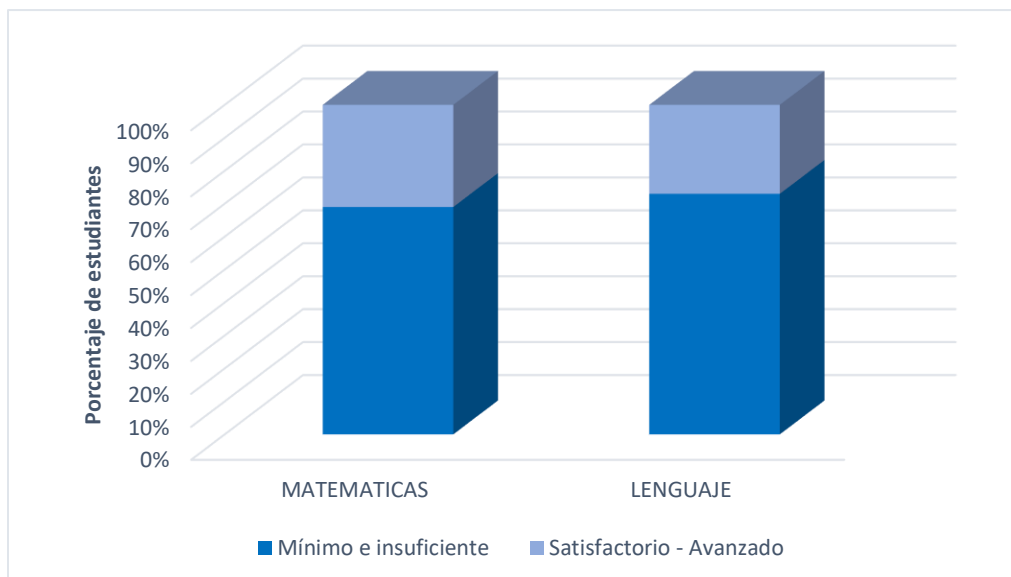


Gráfico 8 Resultados prueba Saber 5. Año 2014

Y el último grado que evalúa prueba saber en la básica, es noveno, cuyos resultados fueron, en lenguaje 43% de los estudiantes se hallan en niveles insuficientes y mínimos, frente a sólo 57% de estudiantes en los niveles satisfactorio y avanzado. En matemáticas, 69% de los estudiantes está en nivel mínimo e insuficiente, en tanto que el 31% está en niveles satisfactorio y avanzado (Ver gráfico 9).

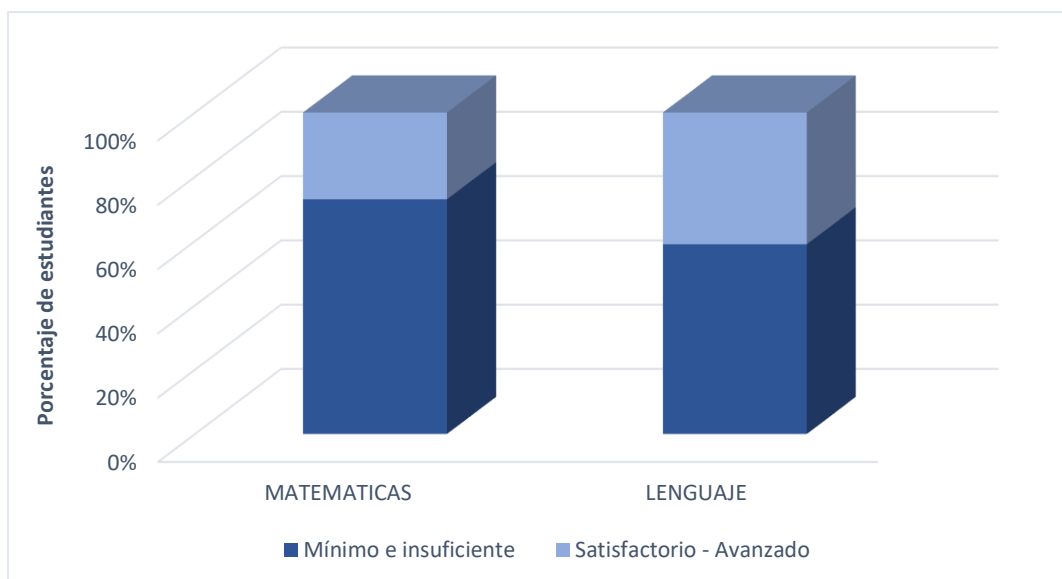


Gráfico 9 Resultados prueba Saber 9. Año 2014

En cuanto al año 2016, los resultados obtenidos por el grado tercero en los componentes de la prueba Saber, son, en lenguaje, 51% de los estudiantes están en niveles mínimo e insuficiente, y, el 49% se ubica en satisfactorio y avanzado. En cuanto a matemáticas, 57% están en niveles insuficientes y mínimo, frente al 43% que están en niveles satisfactorio y avanzado (Ver gráfico 10).

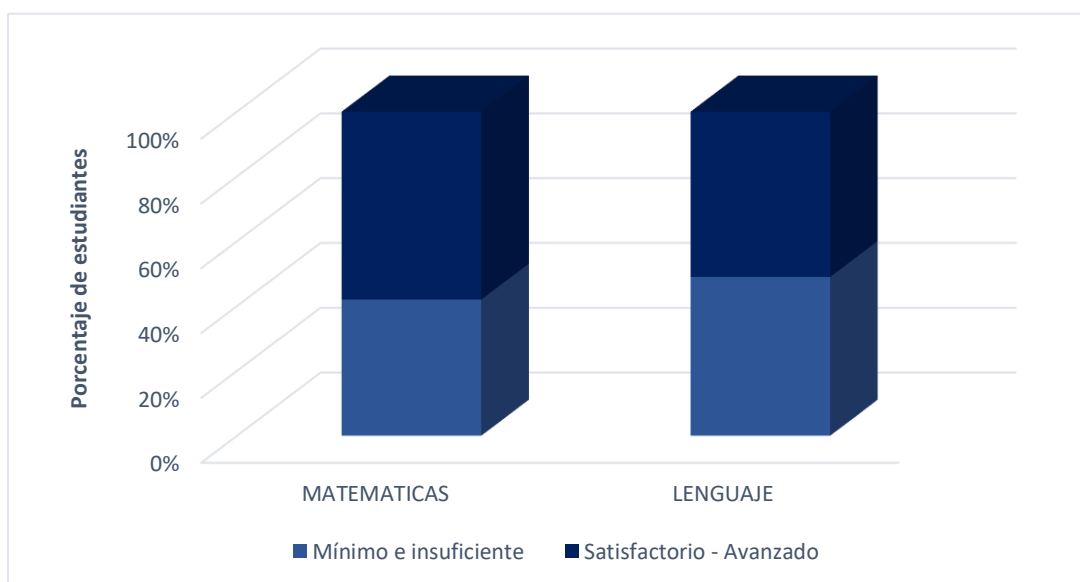


Gráfico 10 Resultados prueba Saber 3. Año 2015

Para ese mismo año, el comportamiento del grado quinto en prueba saber fue el siguiente: lenguaje, 45% de los estudiantes en niveles insuficientes y mínimos, y 55% de los estudiantes en niveles satisfactorio y avanzado. En matemáticas, 73% de los estudiantes, están en niveles insuficiente y mínimo, y el restante 27% están en niveles satisfactorio y avanzado (Ver gráfico 11).

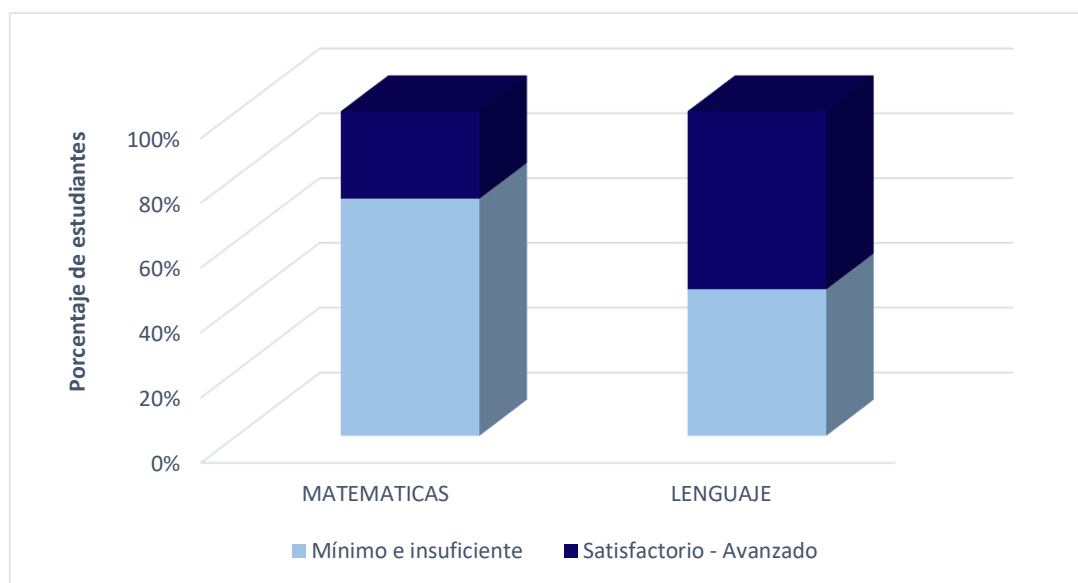


Gráfico 11 Resultados prueba Saber 5. Año 2015

En cuanto al grado noveno, los resultados en lenguaje son 38% en niveles insuficiente y mínimo, y el 62% en niveles satisfactorio y avanzado. En matemáticas, se tiene que un 63% de los estudiantes están en insuficiente y mínimo y el restante 37%, está en satisfactorio y avanzado (Ver gráfico 12).

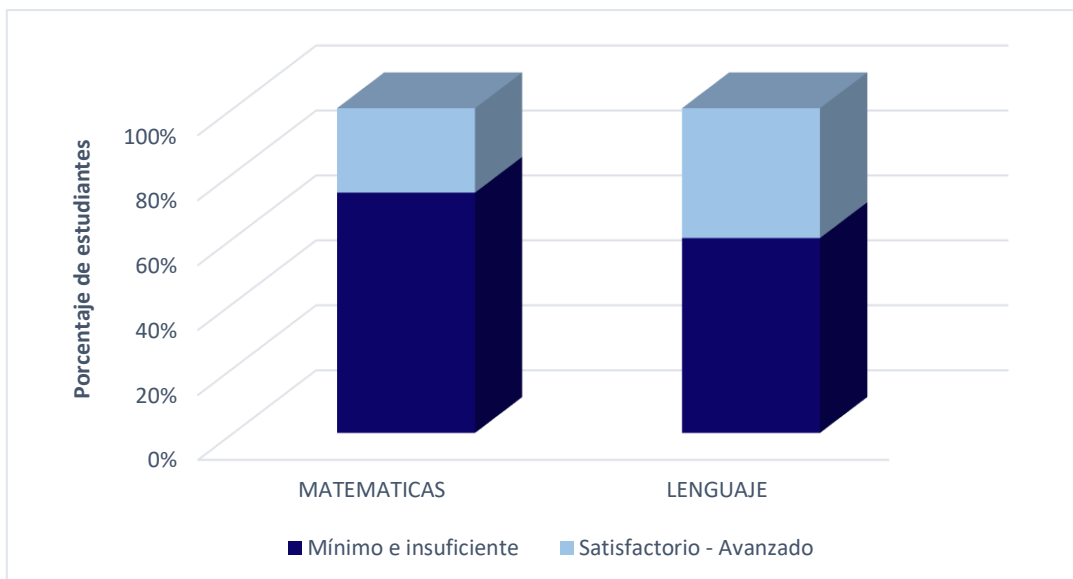


Gráfico 12 Resultados prueba Saber 9. Año 2015

Para la media, el reporte presentado en el ISC, en el componente de progreso, representa los resultados de los estudiantes que presentaron la prueba saber 11, sin discriminar los componentes de la prueba, sólo se limita a analizar el porcentaje de estudiantes ubicados en los quintiles, los cuales manejan los siguientes rangos: Quintil 5, 1-200; quintil 4, 201-400; quintil 3, 401-600; quintil 2, 601-800; y, quintil 1 801-1000. De manera, que en el quintil 5 están ubicados los estudiantes que obtuvieron los puestos de entre el 1 y 200. Cabe señalar, que entre menos estudiantes estén ubicados en el primer quintil, la institución educativa muestra avances en el componente de progreso del ISC.

En el caso de la escuela normal, en el ISC de 2015, muestra la siguiente distribución: en el quintil 1, el 9%, quintil 2, el 19%, quintil 3, el 29%, quintil 4, el 24% y quintil 5, el 29%. El panorama mejora para el ISC del año 2016, donde 9% de los estudiantes se ubican en el

quintil 1, 14% de los estudiantes están en el quintil 2, en el quintil 3, 23% están ubicados allí, en los quintiles 4 y 5, se hallan el 27% y 27%, respectivamente, de los estudiantes de grado 11 (Ver gráfico 13).

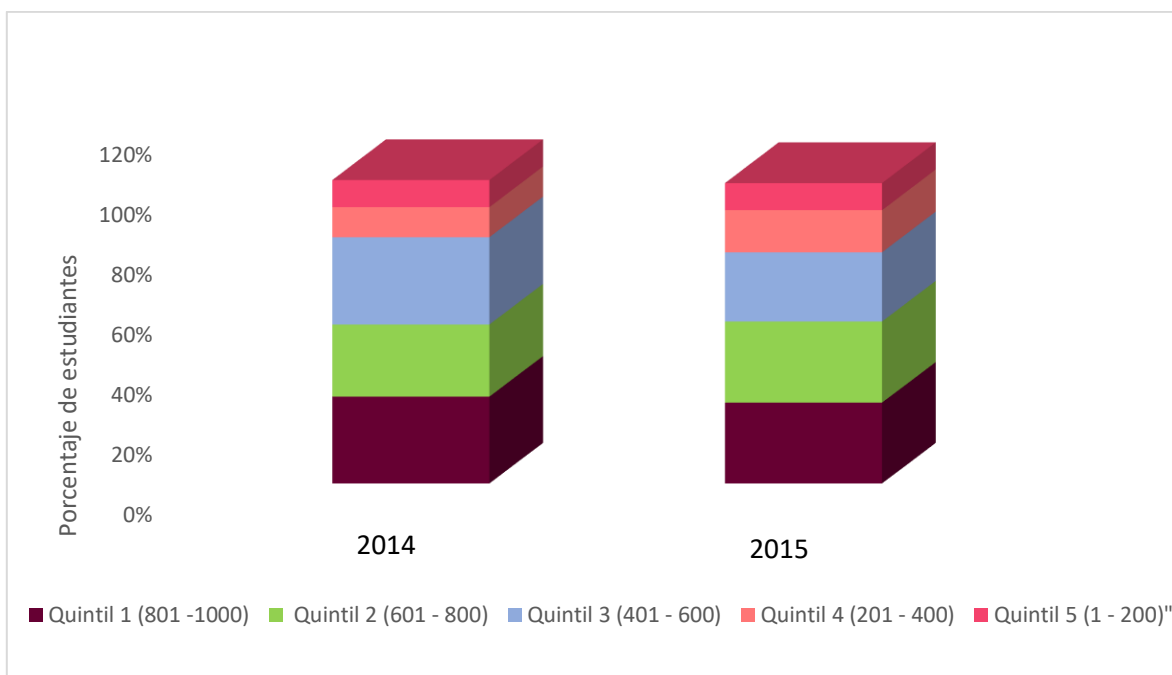


Gráfico 13 Comparativo del componente Progreso de los ISC años 2015 y 2016

Haciendo un comparativo entre el ISC correspondiente a los años 2015 y 2016, en cada nivel: básica primaria, básica secundaria y media, se puede inferir, que la escuela normal presentó avances en los niveles de básica secundaria y media, en ambos casos se ha superado las metas trazadas por el MEN, y que son indicativos de mejora. Pero si se quiere presentar avance notorio, se hace necesario trabajar fuertemente en el componente de progreso, y para ello es indispensable robustecer los procesos académicos en su interior. En contraste, el ISC en el nivel de básica primaria, muestra un retroceso, no logrando alcanzar las metas propuestas por el MEN, y, en este punto, es urgente fortalecer los componentes de índice,

especialmente el referido al progreso, puesto que las pruebas saber indican debilidades de los estudiantes en lenguaje y matemática, es decir se requiere, al igual que en el caso de la media y secundaria, adoptar medidas, y para este caso más urgentes, en lo que se refiere a los desarrollos curriculares. Se sugiere entonces, hacer una revisión permanente de los resultados arrojados por pruebas e implementar planes de mejora que permitan mostrar avances significativos en los resultados (Ver gráfico 14, 15 y 16).

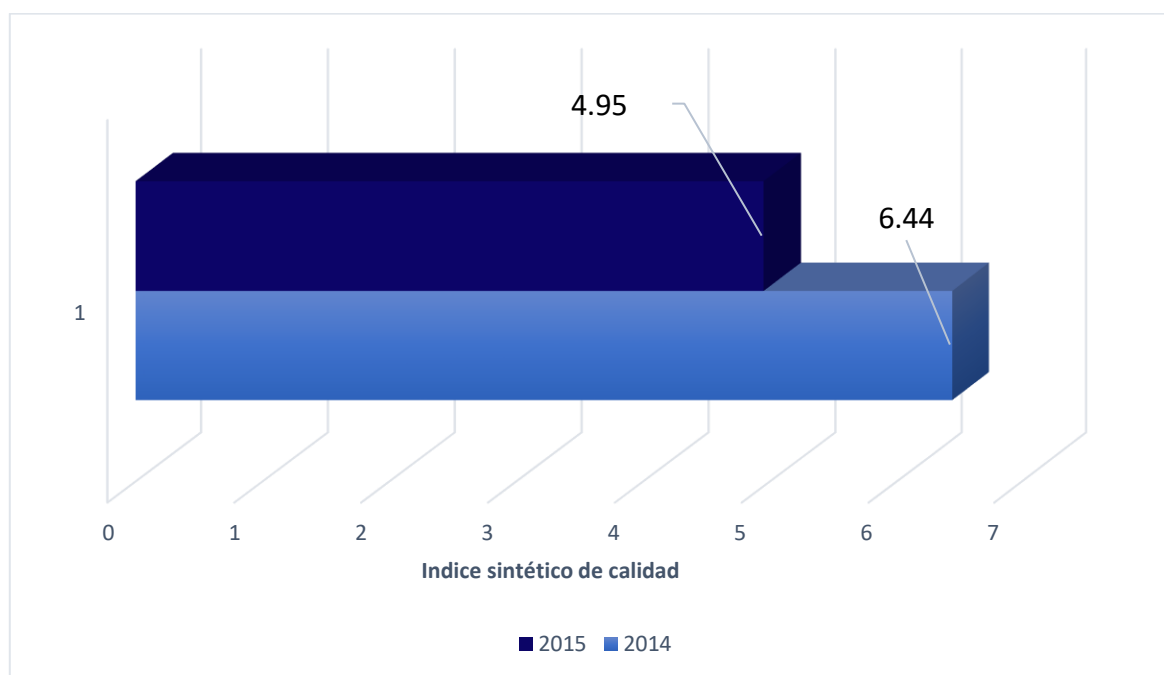


Gráfico 14 Comparativo índice sintético de calidad Básica primaria, años 2015 y 2016

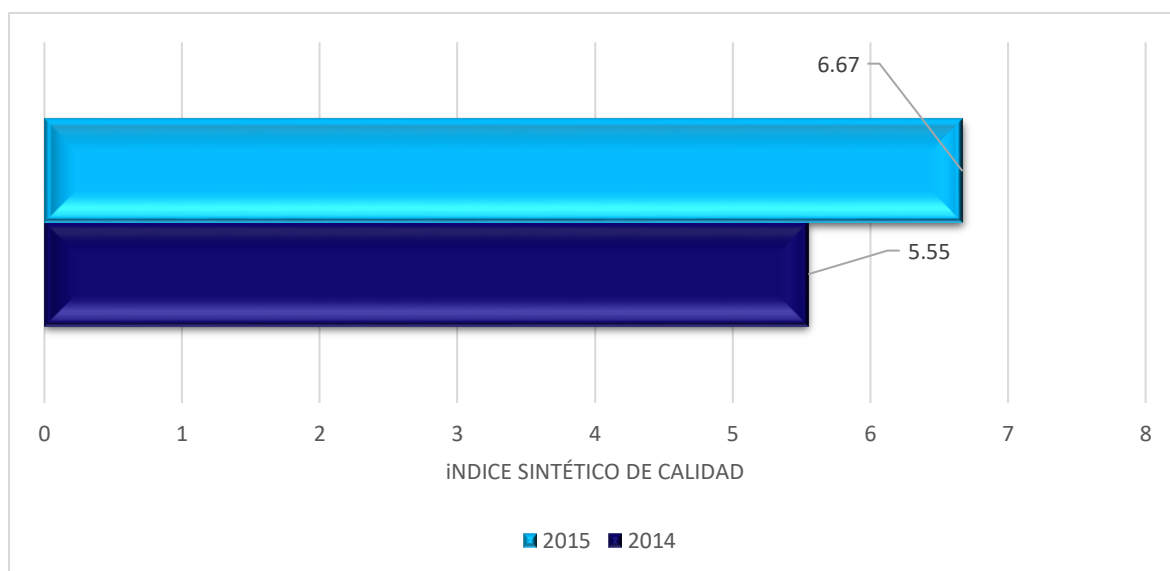


Gráfico 15 Comparativo índice sintético de calidad Básica secundaria, años 2015 y 2016

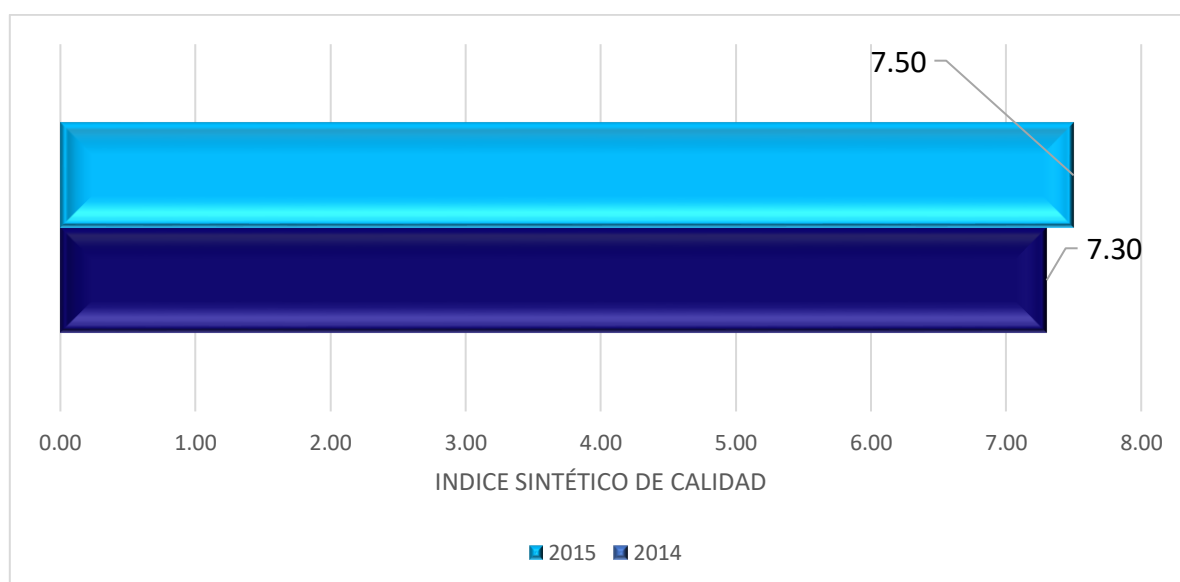


Gráfico 16 Comparativo índice sintético de calidad media, años 2015 y 2016

En una institución educativa, es importante el análisis de los resultados de las pruebas externas, con el fin de buscar alternativas de solución a las problemáticas encontradas; es así como al respecto el MEN afirma:

La información de las evaluaciones externas da señales claras del nivel de logro de los objetivos y metas de calidad académica propuestos en el Proyecto Educativo Institucional o en el plan de estudios, para que diseñen en sus Planes de Mejoramiento estrategias plausibles a corto, mediano y largo plazo, cuando lo requieran, que los lleven a alcanzar altos o superiores estándares de calidad educativa. Dichas estrategias pueden ir encaminadas al trabajo en uno o en todos los componentes de las áreas de gestión (directiva, académica, administrativa y de la comunidad), de acuerdo con el diagnóstico hecho por el establecimiento a partir de los resultados de sus estudiantes (MEN, 2010).

En concordancia con lo anteriormente planteado, se puede decir que en las actas de reuniones de profesores, consejo académico y padres de familia se evidencia el proceso realizado para socializar y analizar los resultados de las pruebas externas (Pruebas Saber 3, 5, 9, 11, Pro, índice sintético de calidad, pruebas supérate), los cuales son motivo de análisis y discusión al interior de las áreas. Este análisis pocas veces sirve como pretexto para hacer la revisión curricular con miras a fortalecer y mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en las áreas evaluadas.

Es importante resaltar el impacto del currículo en el desarrollo de los egresados; quienes, al ser convocados al grupo focal, manifestaron que además de recibir en la escuela elementos teóricos, también recibieron herramientas importantes como fue la investigación, lo que les ha permitido convertirse en líderes de los procesos pedagógicos en los contextos donde les ha tocado desempeñarse; reflejándose esto en un alto nivel de aceptación en el medio en el

que se desempeñan; logrando posicionarse al interior del magisterio colombiano, tanto en el sector oficial como en el privado, demostrando sus actitudes personales y profesionales. Aspectos éstos que son conocidos por la escuela a través de la opinión expresada por egresados y empleadores, cuando son consultados; es importante resaltar que este seguimiento no se lleva a cabo de manera permanente y solo se hace con los egresados del programa de formación complementaria, dejando por fuera los egresados de la media con profundización en pedagogía.

Tomando como referencia lo anteriormente planteado se pudieron determinar fortalezas y debilidades, las cuales se describen a continuación:

Entre las fortalezas detectadas se encontró que la escuela normal cuenta con un horizonte institucional, que es claro, coherente con los requerimientos legales, y cuya construcción es el resultado del consenso. Ese horizonte institucional es revisado periódicamente, y la comunidad educativa lo reconoce.

Otro aspecto que se considera una fortaleza tiene que ver con las concepciones de competencia y calidad, que en el currículo se sustentan, las cuales apuntan a que el estudiante articule la teoría y la práctica, y de esta manera poder dar respuesta a las problemáticas del entorno. La escuela normal asume el concepto de calidad bajo los criterios de eficiencia, eficacia y funcionalidad.

Además, se tiene que en el currículo diseñado se hacen explícitas las competencias básicas institucionales y profesionales que debe alcanzar el estudiante que en la normal se forma.

Un aspecto a destacar tiene que ver con el hecho de que la escuela, cuenta con un currículo y un plan de estudio coherente con la teoría socio crítica, que se caracteriza por tres elementos claves: un currículo problematizado, un currículo interdisciplinar y un currículo humanizado, y en el cual se busca plantear formas alternativas de trabajo; cabe señalar, que éste fue organizado de manera consensuada, donde los diferentes colectivos de áreas, han realizado el análisis, reflexión, debate y discusión, lo que ha permitido tomar decisiones y consolidar la propuesta curricular de la escuela normal, la cual se comunica a padres y estudiantes, a través de reuniones con padres de familia y de la entrega y socialización de las propuestas curriculares de las áreas a los estudiantes.

Hay que mencionar, además, que se hace seguimiento al currículo a través de la socialización de las diferentes áreas de estudio en el consejo académico, de la interlocución con los colectivos docentes, el seguimiento informal por parte de los coordinadores, y adicionalmente a partir del análisis de los resultados, en el consejo directivo, consejo de padres, consejo académico.

Así mismo, en la Escuela Normal, existen dos órganos de gobierno escolar que son fundamentales en el trabajo de la organización institucional: Consejo académico y Consejo Directivo. Otro punto positivo, que se quiere resaltar, es la organización de la escuela en cuanto a tiempos y espacios.

Habría que decir también que, la Escuela Normal, ha establecido una matriz de planificación de las mallas curriculares. Además, la institución cuenta con un sistema de evaluación definido y que debe estar sometido a procesos permanentes de revisión. La evaluación es asumida desde la mirada crítica, como un proceso reflexivo, donde se mira el progreso constante.

Cabe mencionar también, que las modalidades, los métodos y actividades de enseñanza aprendizaje, las decisiones metodológicas y de evaluación, están consignadas en las propuestas curriculares de las áreas.

Una fortaleza importante que se encontró es la participación de los padres de familia, la cual es exitosa.

Por otra parte, hay mucha inquietud por buscar la interdisciplinariedad, por lo cual se apunta al trabajo por proyectos. Otro aspecto, que es una fortaleza de la escuela normal, es que, sus docentes, tienen apropiación, dominio conceptual y un gran interés por actualizarse.

En relación con la evaluación de los estudiantes, se puede decir, que, en la actualidad, son dos, los tipos de evaluaciones, que se dan: evaluación interna y externa. También se puede afirmar en este aspecto, que los docentes de la escuela hacen un seguimiento periódico, al desempeño académico de los estudiantes.

Así mismo, se evidencia el proceso realizado para socializar y analizar los resultados de las pruebas externas, (Pruebas Saber 3, 5, 9, 11, Pro, ISC, pruebas supérate), los cuales son motivo de análisis y discusión al interior de las áreas.

Por último, es importante resaltar, el impacto del currículo en el desarrollo de los egresados lo que les ha permitido convertirse en líderes de los procesos pedagógicos en los contextos donde les ha tocado desempeñarse.

Enseguida, se desglosan las debilidades encontradas al realizar la evaluación curricular, dentro de las cuales se puede mencionar que es necesario revisar y actualizar algunos elementos del horizonte institucional en el PEI, además, se deben dejar por escrito,

evidencias de las discusiones y análisis que se hacen al interior de la escuela para llegar a las construcciones que se tienen plasmadas en el PEI.

Otro aspecto dentro de las debilidades encontradas está relacionado con los mecanismos de control y seguimiento del currículo, por lo que se hace necesario formalizar instrumentos de seguimiento del currículo al interior de la escuela. Así mismo, es necesario, desarrollar la cultura de trabajo colegiado en los nuevos miembros de la Institución.

Se debe agregar que en el PEI se dan unas líneas metodológicas muy amplias, una consecuencia directa es que no todos los enfoques metodológicos y los métodos declarados y desarrollados por las áreas, guardan relación con lo planteado, tanto en el PEI, como en la teoría pedagógica de la escuela, lo que conlleva a que cada docente haga su propia interpretación de las pautas trazada.

Cabe señalar que se deben revisar las estrategias didácticas y de evaluación, para que apunten al desarrollo de un estudiante socio crítico, la razón, es, que, en el desarrollo de las clases no se dejar ver la problematización de los contenidos, ni la contextualización del mismo, desde el planteamiento de situaciones derivadas de la vida real. No todos los maestros planean sus clases y algunas planeaciones no responden a la teoría socio crítica que declara la escuela.

De igual forma, se sugirió que la metodología sea más dinámica, que sea una metodología abierta, en donde no solo sean clases en las aulas, que no sean por llenar o cumplir un programa, sino que se debe hacer que los estudiantes en realidad entiendan, comprendan o asimilen, que los docentes lleven los conocimientos más a la práctica. Además, se sugiere que los horarios sean más abiertos; con una metodología en donde la interacción entre el profesor y el alumno sean no solamente de temas académicos sino también personales y sociales.

Una debilidad que se hizo evidente es la interferencia que existe en el desarrollo del proceso de aprendizaje, ocasionado por las actividades extracurriculares y las no programadas, que en muchas ocasiones no permiten llevar a feliz término las propuestas planteadas.

En relación con la investigación, y la parte escritural, se detectó que son aspectos que deben ser fortalecidos, ya que son elementos claves para la formación de un estudiante crítico.

Por otro lado, es importante resaltar, que, aun cuando se lleve a cabo el análisis de los resultados de los estudiantes, muchas veces, estos análisis no generan planes de mejora al interior de las áreas, lo cual queda evidenciado en que, aunque la escuela se mantiene en un

nivel alto en los resultados de las pruebas externas, en los últimos diez años no se observa un avance significativo de nivel.

En lo que se refiere al seguimiento a egresados, se pudo detectar, que no se llevan a cabo permanentemente, y, sólo se hace con los egresados del programa de formación complementaria, dejando por fuera los egresados de la media con profundización en pedagogía.

Conforme a lo planteado anteriormente, se puede decir que existen tres áreas de mejora: la actualización del PEI, el seguimiento a egresados y el rediseño del componente didáctico de la escuela.

8.2. Plan de mejoramiento para fortalecer los procesos didácticos institucionales

La investigación como metodología de enseñanza aprendizaje en la formación inicial de maestros

La evaluación del currículo, para la escuela normal, se constituye en un instrumento, que le permite conseguir la calidad, puesto que como resultado de ella se logra obtener, clasificar y reconocer la importancia de las acciones que realiza la escuela. Esa evaluación curricular, le proporcionó a la normal, los insumos para la toma de decisiones al respecto,

con conocimiento informado. De esta manera, surgió el plan de mejora, que la escuela tomó como pretexto para generar cambio e innovación al interior de ella, atendiendo a las necesidades del contexto donde está inmersa. Este plan de mejora es fruto del conceso de los miembros de la comunidad educativa, ya que fue diseñado y validado por sus miembros.

Una vez analizado los resultados obtenidos en la evaluación curricular se visualizan tres áreas de intervención como son la actualización del PEI, el seguimiento a egresados y el componente didáctico de la escuela. Es importante resaltar que, dentro de estas tres áreas de intervención, la que tiene que ver con la actualización del PEI, fue abordada, durante el desarrollo de la maestría; ya que en la medida en que se fueron socializando las debilidades y fortalezas encontradas durante la evaluación del currículo, el equipo investigador, fue haciendo a la escuela los aportes respectivos, los cuales fueron analizados por el equipo directivo e incorporados al PEI, en su versión actualizada, como reposa en las actas del consejo académico de la escuela normal(Ver anexo F)

Habiendo abordado el área de actualización del PEI y teniendo en cuenta los resultados arrojados por la evaluación, el equipo investigador, decide, intervenir el componente didáctico de la escuela en aras de que las metodologías utilizadas por los maestros vayan en consonancia con el modelo pedagógico declarado por la escuela y de esta manera fortalecer los procesos académicos. En concordancia con lo expresado por Clemente Linuesa (2013):

El aula es el lugar donde se produce aprendizaje, es el currículum en la acción, por ello no podemos dejar de considerar que es en este ámbito donde la cultura seleccionada en el currículum base, donde el método elegido en el centro, como unidad organizativa, se hace real. Siendo así, las decisiones más relevantes en este ámbito tienen que ver, por un lado, con la selección de los contenidos concretos (solo en alguna medida), y la organización de éstos para que puedan convertirse realmente en cultura escolar y, por otro lado, elegir los procedimientos, actividades y tareas que permitan que el aprendizaje sea efectivo y valioso.

P.17

De ahí la necesidad de plantear una metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación, que permite al alumno convertirse en protagonista de su propio proceso; puesto que cuando los estudiantes aprenden a hacer investigación dentro de las áreas disciplinares, el conocimiento se adquiere con más conciencia y el estudiante va teniendo control de él

Además, los estudiantes desarrollan la capacidad para buscar, seleccionar, contrastar y analizar la información, estas fases los encaminan hacia un pensamiento crítico y creativo y les permiten fortalecer sus procesos de aprendizaje desde las diferentes áreas de estudio, debido a que, partir de la investigación se pueden fortalecer competencias como el análisis, la interpretación, la argumentación y la proposición que se ven reflejadas en mejores desempeños en las diferentes áreas del conocimiento

Para la formulación del plan de mejoramiento se trazó el siguiente objetivo general: Fortalecer el componente didáctico de la escuela normal, mediante el diseño e implementación de una metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación

Y los objetivos específicos:

- Fundamentar desde los referentes teóricos y pedagógicos la investigación como metodología de enseñanza aprendizaje
- Diseñar una metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación
- Validar bajo el criterio de usuarios la metodología propuesta, de tal manera que pueda ser institucionalizada
- Implementar la metodología diseñada y validada
- Establecer mecanismos de seguimiento y control para la puesta en marcha de la metodología, de tal manera que se garantice su desarrollo

A continuación, se presenta el plan de mejoramiento:

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO	La investigación como metodología de enseñanza - aprendizaje en la formación inicial de maestros										
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar una metodología de enseñanza - aprendizaje basada en la investigación validada y adoptada por la escuela normal para fortalecer sus procesos académicos Replantear la organización escolar de manera que se garanticen las condiciones para la implementación de una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en la investigación Diseñar e implementar procedimientos para el seguimiento, control y evaluación que garanticen los resultados previstos y tomar decisiones en el mejoramiento continuo de la metodología 										
META	<ul style="list-style-type: none"> Para finales del primer trimestre de 2017 la escuela contará con una metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación A inicios del segundo trimestre de 2017 la escuela habrá adoptado la metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación A finales del segundo trimestre de 2018 los docentes de la Escuela normal habrán implementado la metodología de enseñanza-aprendizaje basada en la investigación A mediados del cuarto trimestre de 2019, se mejorará el nivel de desempeño Institucional de los estudiantes 										
RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> La escuela cuenta con una metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación Los docentes implementan una metodología de enseñanza aprendizaje acorde con el modelo pedagógico planteado por la institución La escuela habrá disminuido los niveles de deserción y repitencia escolar 										
COMPONENTES	ACTIVIDAD	INDICADORES		PRIORIDAD 1-2-3-	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	Factores externos		Frecuencia de recolección
		ENUNCIADO	TIPO						Riesgo	Éxito	
PEDAGÓGICO	Fundamentación pedagógica y teórica sobre la investigación como metodología de enseñanza aprendizaje	Elaboración de un documento de marco teórico que sustente la investigación como metodología de enseñanza aprendizaje	Calidad	1	Primer trimestre de 2017	Docentes Directivos docentes	Equipo investigador	Documento del marco teórico	Tiempo	Compromiso del equipo líder	Quincenal
	Diseño de la metodología	Elaboración de un documento que contenga los elementos que orientan cómo utilizar la investigación en la enseñanza y	calidad	1	Finales del primer trimestre de 2017	Docentes, Directivos docentes	Equipo investigador	Documento de la metodología	Tiempo	Compromiso del equipo líder	Quincenal

		el aprendizaje en la escuela									
PEDAGÓGICO	Diseño del instrumento de validación de la metodología	Instrumento de validación de la metodología	Calidad	1	Principios del segundo trimestre de 2017	Docentes, Directivos docentes	Equipo investigador	Instrumento diseñado	tiempo	Aportes Por parte de los colectivos	quince nal
PEDAGÓGICO	validación de la metodología	Nueva versión de la metodología	Calidad	1	Principios del segundo trimestre de 2017	Docentes, Directivos docentes	Equipo investigador	Rejilla de validación	Resistencia		Quince nal
PEDAGÓGICO	Institucionalización de la metodología en el PEI	Acuerdo del consejo directivo y académico	calidad	1	A mediados del segundo trimestre del 2017	Consejo académico Consejo Directivo	Equipo investigador	Actas de consejo académico y directivo	tiempo	Compromiso del equipo líder	Quince nal
FORMACION	Socialización de la metodología	% de docentes que asisten a la socialización de la metodología	Eficiencia/producto	2	A finales del tercer trimestre de 2017	Docentes Directivos docentes	Equipo investigador Rector Docentes Coordinadores	Lista de asistencia	Exceso de trabajo	Apropiación de la metodología	Quince nal
	Contextualización de la metodología por áreas de conocimiento	Porcentaje de áreas que elaboran su componente didáctico a partir de la metodología	Eficiencia/producto	2	A mediados del cuarto trimestre de 2017	Docentes Directivos docentes	Equipo investigador Rector Docentes Coordinadores	Propuestas curriculares de las áreas	Exceso de trabajo	Apropiación de la metodología	Quince nal
	Implementación	Porcentaje de docentes que implementan la metodología	Eficiencia/producto	2	A finales del segundo trimestre de 2018	Docentes Directivos docentes	Equipo investigador Rector Docentes	Observaciones entre pares	Exceso de trabajo	Apropiación de la metodología	Quince nal

El plan de mejoramiento denominado “La investigación como metodología de enseñanza aprendizaje en la formación inicial de maestros”, está estructurado en cuatro componentes: pedagógico, formación, organizacional y evaluación; los cuales indican, los aspectos del área de mejora que se van a intervenir de manera puntual.

El plan comprende las actividades, que hacen referencia a las acciones que se van a realizar para alcanzar los objetivos y las metas. Dentro de estas actividades, en el componente pedagógico, se pueden resaltar la fundamentación teórica sobre La investigación como metodología de enseñanza aprendizaje; el diseño, validación e institucionalización de la metodología de enseñanza aprendizaje.

En lo que respecta al componente de formación se destaca la socialización, contextualización e implementación de la metodología diseñada. En cuanto al componente de organización, se plantea, como actividad los ajustes que se deben llevar a cabo en la organización para la puesta en marcha de la metodología y por último en el componente de evaluación se plantean actividades como el diseño y aplicación de instrumentos para el seguimiento de la metodología diseñada; así como la elaboración de informes de evaluación sobre la implementación de la metodología.

Es importante destacar, que para efectos de esta investigación en el plan de mejoramiento sólo se desarrolló el componente pedagógico.

Además, es importante tener en cuenta que las acciones descritas, conllevan al planteamiento de unos indicadores, que son los elementos que permiten obtener información acerca del alcance de los objetivos y metas propuestas.

Otro de los elementos de la propuesta de mejora, tienen que ver con el marco temporal, en el cual se puede decir que el plan va desde finales del primer trimestre de 2017, hasta mediados del cuarto trimestre de 2019 y con una asignación específica de responsables, beneficiarios, los factores que pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo del plan; así como las fuentes de financiación requeridas para poder desarrollar la propuesta presentada

[illegible]

El plan de mejoramiento diseñado fue sometido a validación a través del criterio de usuarios, donde se socializó la propuesta a los miembros del Consejo académico de la Escuela, quienes fueron analizando el plan presentado, hicieron algunas preguntas y sugerencias que fueron tenidas en cuenta por el grupo investigador. Una vez se hicieron los ajustes, el plan quedó avalado por el Consejo académico,

8.3. Propuesta de intervención

La propuesta de intervención surge como resultado del proceso investigativo, en aras de plantear una alternativa de solución a la debilidad detectada en el componente didáctico de la escuela; ya que una vez desarrollado el proceso de investigación se encontró, que la didáctica empleada, en muchos casos, no es una didáctica acorde a la teoría crítica declarada en el PEI, así como también, se pudo apreciar, que el desempeño de los estudiantes de 11 grado en las pruebas externas, a pesar de encontrarse en un nivel alto, no avanza al nivel superior desde el año 2010 . Por lo cual se considera que es de suma importancia plantear una estrategia encaminada a fortalecer el componente didáctico de la escuela que permita mejorar el desempeño de los alumnos

Además, atendiendo a la naturaleza de la escuela como formadora de formadores, el componente didáctico es de suma importancia en la formación inicial de maestros, puesto que se constituye en un elemento básico en su desarrollo profesional.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se plantea una metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación, cuyo propósito, es brindar a los docentes (en ejercicio y en formación) de la escuela normal, una herramienta que sirva como pretexto para la reflexión en torno al proceso de enseñanza aprendizaje, en forma general, para luego ser pensado y contextualizado desde cada disciplina del saber. Es decir, se pretende aportar a la institución un documento oficial, que pueda servir como guía para los maestros, pero que también se pueda usar para enseñar a los maestros en formación, y sea aplicada en las escuelas de práctica.

La metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación, está organizada alrededor de dos criterios fundamentales: el proceso de enseñanza aprendizaje y la investigación como eje transversal, todo desde la mirada de la pedagogía crítica. En ese sentido, la enseñanza, desde la pedagogía crítica, es considerada como una práctica social problematizadora, y generadora de conflictos, los cuales son aprovechados para ser analizados, descubriendo en ese proceso un nuevo valor a lo aprendido. En tanto que el aprendizaje, es considerado como un proceso activo de indagación, de investigación y de intervención. Toda aplicación del conocimiento es una nueva ocasión de aprendizaje y todo nuevo aprendizaje abre una nueva ocasión de aplicación (Pérez Gómez, 2016).

En consecuencia, la metodología diseñada, es acorde con el enfoque socio crítico que declara la escuela, está sustentada desde la didáctica crítica, donde el proceso de enseñanza aprendizaje es orientado hacia la autonomía, a partir de problemas surgidos del contexto,

fundamentados en el diálogo y orientados al consenso. Por lo que, la metodología planteada, involucra a los alumnos en “un proceso, intencional y ordenado de diagnóstico de problemas, búsqueda de información, recogida, observación y recogida de datos, diferenciación de alternativas, diseño y planificación de la indagación, desarrollo de hipótesis, discusión entre iguales, búsqueda de información de los expertos, desarrollo de procesos de análisis, formulación de argumentos y de propuestas de síntesis” (Pérez Gómez, 2012, p. 200).

La metodología, destaca el valor de la investigación, como generadora de conocimiento nuevo, cuyo punto de partida son los problemas surgidos desde la realidad, donde se persigue encontrar respuestas o hallar posibles soluciones; este andar en la investigación se lleva al proceso de enseñanza aprendizaje, donde los estudiantes se sumergen en un proceso de búsqueda de solución de problemas surgidos desde su propio contexto. La enseñanza aprendizaje, llevada a cabo de esta manera, implica el desarrollo de competencias investigativas, como la formulación de hipótesis, lectura de realidades, búsqueda de soluciones y la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos. Este proceso se lleva a cabo a través de cuatro procedimientos estratégicos, la crítica, el debate, el diseño y la experimentación, en otras palabras, la puesta en práctica de procesos y habilidades que los estudiantes pueden aprender y transferir a otras situaciones y procesos de indagación en su vida académica, personal y profesional (Darling-Hammond, 2001).

El tomar la investigación como eje central del proceso de enseñanza aprendizaje, en la metodología diseñada, está en concordancia con lo planteado por el Sistema Nacional de

Formación de Docentes, donde se pretende que sea asumida como el proceso sistemático que produce las comprensiones del mundo social, cultural, natural, social y humano (...) se observa la tendencia de incorporar en las estrategias didácticas del educador, el investigar como estrategia fundamental en el proceso de enseñanza y el aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 66).

La metodología de enseñanza aprendizaje basado en la investigación está estructurada en fases y componentes. Las fases son denominadas: La exploración, primer paso para comprender el mundo; El juicio crítico, un camino hacia la comprensión y, Estableciendo conexiones, mostrando posibilidades hacia otras realidades (Ver gráfico 17).

En tanto los componentes son: competencias de aprendizaje, roles de alumno y maestro, estrategias, evidencias de aprendizaje, evaluación y recurso. Es oportuno aclarar que estos componentes están presentes en cada una de las fases planteadas.

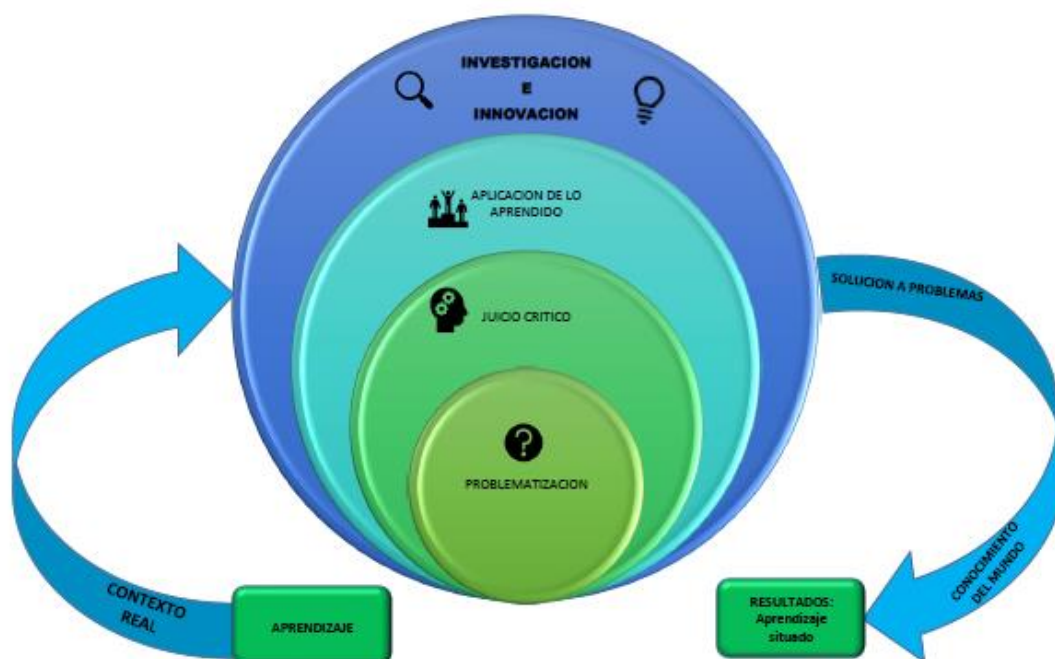


Gráfico 17 Esquema de una metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación (Elaboración propia)

8.3.2. Estructura de la metodología

La sociedad actual exige la formación de ciudadanos cada vez más competentes y capaces de asumir los retos que se le impongan, de este modo, una de las tareas de la escuela es la formación de estudiantes capaces de responder a esas exigencias, para lograrlo debe desarrollar maneras innovadoras para hacerlo.

Para cambiar las prácticas de los profesores, y de los alumnos, y se transformen en innovadoras, se requiere, en primer lugar, de conocerlas, tener claro en qué consisten, cuáles son sus alcances, qué papel desempeña cada uno en el proceso, y que paso hay que llevar a cabo para lograrlo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea una metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación, como una guía general para el trabajo en el aula. Esta metodología es producto de un largo proceso que incluyó la revisión bibliográfica de diversas fuentes, cuyas bases se cimientan principalmente en la psicología del aprendizaje (Proceso de aprendizaje), soportada la estructura en la investigación, como eje articulador del proceso, y el aula de clases donde cobra vida la didáctica crítica.

Posteriormente, a la revisión documental, se fue estructurando y dando forma a la metodología, agrupando el proceso de enseñanza aprendizaje en tres momentos, y para cada uno de ellos, se tuvo en cuenta las respuestas a los interrogantes, ¿qué es lo esperado, ¿cuál es el papel del alumno y del maestro en el proceso?, ¿cuáles van a hacer las estrategias didácticas a desarrollar?, ¿qué productos se espera conseguir? ¿de qué manera se puede dar cuenta de los avances y dificultades del proceso? ¿y qué elementos pueden servir de mediador para el desarrollo del proceso?

La metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación, está organizada por dos elementos: las fases y los componentes. Las fases, hacen referencia, a los momentos que se llevan a cabo en el aula, para desarrollar el proceso enseñanza- aprendizaje. Las fases se denominan:

- La exploración primer paso para comprender el mundo

- El juicio crítico, un camino hacia la comprensión
- Estableciendo conexiones, mostrando posibilidades hacia otras realidades.

Cada una de las fases lleva una descripción, donde se ilustra el eje central de esa etapa. Es importante destacar que la metodología tiene como punto de partida el perfil investigativo del egresado de 11° y el programa de formación complementaria; el cual busca que el alumno sea capaz de gestionar proyectos pedagógicos para propiciar ambientes de aprendizaje escolar. Para alcanzar este perfil de egreso se requiere del desarrollo de unas competencias investigativas por conjuntos de grado, especificando los niveles de complejidad con su respectiva operacionalización:

- Preescolar: **Se busca despertar en el niño la curiosidad y la actitud científica**, de tal manera que lo lleve a la formulación de interrogantes que le permitan la comprensión de situaciones.

- De 1° a 3° grado: **Se pretende que el niño explore sus realidades**; a través del desarrollo de la sensibilidad, que le permita ver más allá de lo que se percibe

- De 4° a 5° grado: **Se persigue que el niño sea capaz de observar y registrar su realidad**; a través de la elaboración de informes y el manejo de diarios de campo

- De 6° a 7° grado: **Se trata de que el niño identifique problemas del entorno.** Lo que implica la formulación de preguntas y la realización de descripciones que le permitan la jerarquización de problemas

- De 8° a 9° grado: **Se busca que el alumno sea capaz de plantear hipótesis,** logrando generar en los estudiantes sospechas, incertidumbres, dudas, que requieren una comprobación que conlleve a la explicación

- De 10° al programa de formación complementaria, **se busca formular y gestionar proyectos,** que implica buscar información, procesarla, analizarla, interpretarla y presentar alternativas de solución que permitan llegar a la generación de nuevos conocimientos

A partir de la anterior operacionalización y tomando como base los componentes de la metodología cada una de las áreas de estudio puede llegar a la concreción de su trabajo, el cual se materializa a través de la estrategia de “Proyecto y cultura escolar” que se desarrolla en la escuela y en la que converge la interdisciplinariedad.

Las fases están estructuradas por componentes, los cuales hacen referencia a los elementos que hacen posible el desarrollo de cada aspecto: metas de aprendizaje, roles de alumno y maestro, estrategias, evidencias de aprendizaje, evaluación y recursos, los cuales se describen a continuación:

- A. Competencias: Hace referencia a los resultados que se esperan que alcancen los estudiantes durante el proceso educativo.
- B. Roles del alumno y del maestro: referido a las acciones que deben desarrollar tanto el maestro como el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, es el papel que cada uno va a desempeñar. Aquí se define cuál es el actor que predomina en cada fase.
- C. Estrategias didácticas: Son las acciones concretas para provocar el aprendizaje, pretenden facilitar el aprendizaje de los estudiantes.
- D. Evidencias de aprendizaje: Son los productos de aprendizaje que se deben presentar en cada fase
- E. Evaluación: Se refiere a la información que se va recogiendo sobre los avances y dificultades en cada una de las fases, con el fin de hacer la valoración del aprendizaje
- F. Recursos didácticos: Se conciben como elementos de mediación para el trabajo pedagógico. Se refiere a los elementos que pueden contribuir a proporcionar a los estudiantes información, técnicas y motivación que faciliten su proceso de aprendizaje.

A continuación, se presenta la matriz que contiene la metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación

COMPONENTES FASES	COMPETENCIAS	ROLES		ESTRATEGIAS	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES	EVALUACION	RECURSOS
		ALUMNO	MAESTRO				
<p>1. LA EXPLORACIÓN: PRIMER PASO PARA COMPRENDER EL MUNDO</p> <p>Es una fase en la que se problematiza el tema a tratar, en la que se deben tener en cuenta los intereses individuales de los estudiantes, aprovecharlos como elementos motivadores, haciendo que puedan tomar contacto consciente con el entorno y aprendan a desarrollar actividades académicas que los satisfagan. Las situaciones problemas son el núcleo organizativo del trabajo en el aula, y su abordaje debe hacer referencia a problemas surgidos del contexto real</p>	Que el estudiante formule hipótesis y realice lecturas críticas del contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Conformar grupos de trabajo • Realiza trabajo autónomo • Plantea posibles rutas para encontrar soluciones a los problemas y propone otros problemas de situaciones similares 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugiere una situación problema para motivar al estudiante a aprender • Problematisa situaciones • Planifica las situaciones problema • Motivación del estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de casos • Análisis de situaciones de contextos reales • Discusiones en pequeños grupos 	Registros de posibles rutas para la solución y la comprensión de la situación problema; a través de cuadro sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales	En esta primera fase se pactan criterios, estrategias y técnicas de evaluación, se planifica la evaluación en función de las metas de aprendizaje se realiza a través de la autoevaluación; en el portafolio el estudiante registra los avances y dificultades al momento de proponer, debatir, discutir, priorizar y formular problemas. Esta actividad se llevará a cabo a través de listas de chequeos que el estudiante diligenciará en su portafolio	Medios audiovisuales, tecnológicos y bibliográficos

COMPONENTES FASES	COMPETENCIAS	ROLES		ESTRATEGIAS	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES	EVALUACION	RECURSOS
		ALUMNO	MAESTRO				
2. EL JUICIO CRITICO, UN CAMINO HACIA LA COMPRENSIÓN Esta fase corresponde a la comprobación y verificación de la información, que le permita hacer juicios críticos y de esta manera llegar a la solución de problemas.	Que el estudiante diseñe un plan de acción que permita dar solución a los problemas planteados	<ul style="list-style-type: none"> Diseña el plan de trabajo Encuentra soluciones a los problemas planteados Recoge información Comprueba hipótesis Reflexiona sobre la información recogida 	<ul style="list-style-type: none"> Monitorea y revisa el trabajo Orienta la reflexión del estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> Salidas de campo Registros Dramatizados Presenta el conocimiento a través de esquemas, mapas conceptuales, historietas, etc. Trabajo colaborativo Lectura critica 	<ul style="list-style-type: none"> Producción escritural Informes de lectura critica 	Registra en el portafolio avances y dificultades presentadas durante el desarrollo del trabajo de campo para la comprobación de hipótesis	-Material de páginas web -Fuentes bibliográficas -Recursos tecnológicos

COMPONENTES FASES	COMPETENCIAS	ROLES		ESTRATEGIAS	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES	EVALUACION	RECURSOS
		ALUMNO	MAESTRO				
<p>3. ESTABLECIENDO CONEXIONES, MOSTRANDO POSIBILIDADES HACIA OTRAS REALIDADES</p> <p>Consiste en generar la capacidad para aplicar ese saber a nuevos contextos, modificarlo, reconstruirlo, crear a partir de él un nuevo saber hacer</p>	<p>Que el estudiante sepa que elementos de los aprendidos puede aplicar y en qué contextos</p> <p>Desarrollar el juicio ético en los estudiantes y la capacidad de ponerse en el lugar del otro en situaciones diversas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica el saber en nuevos contextos • Soluciona problemas del contexto • Propone soluciones a problemas planteados • Es capaz de plantear juicios y ponerse en el lugar de otros en situaciones diversas • Expresa en diferentes lenguajes sus conclusiones sobre los problemas abordados y sus implicaciones en su contexto vital 	<p>Plantea situaciones en diferentes contextos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de casos • Lecturas de contextos 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio de las evidencias de su trabajo • Solución de situaciones problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno registra en su portafolio aciertos y dificultades encontradas en la aplicación de los saberes adquiridos • Juicio ético de la evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Audiovisuales • Tecnológicos

La metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación fue sometida a proceso de validación por usuario. Para ello, se diseñó una rúbrica, donde se solicita al lector su opinión con respecto al grado de relevancia de las fases, los componentes y las orientaciones allí plasmadas, para lo cual se utiliza una escala de valoración: Muy relevante (MR), bastante relevante (BR), relevante (R), poco relevante (PR) y no relevante (NR). Además, un cuadro para hacer sugerencias sobre otros posibles componentes de la metodología; y finalmente un espacio para las sugerencias en cuanto a los nombres de los componentes y las orientaciones para el desarrollo de la misma.

La validación por usuario se realizó con los miembros del consejo académico de la escuela normal, conformado por un representante de cada colectivo de área, los coordinadores de los diferentes niveles y el rector. Se les socializó la metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación, y posteriormente analizaron, en pequeños grupos, el contenido de la misma y diligenciaron una rúbrica diseñada (ver anexo G) para tal efecto. Posteriormente se procesó la información recolectada y se realizaron ajustes acordes con lo sugerido por los miembros del consejo.

Con las sugerencias planteadas por los usuarios, se realizaron los ajustes necesarios dando como resultado el documento Metodología de enseñanza aprendizaje basado en la investigación.

Conclusiones

La evaluación curricular debe ser vista como un instrumento que permite detectar fortalezas y debilidades en el diseño, desarrollo y evaluación del currículo, puesto que cuando se sabe con propiedad donde están las fallas, se pueden tomar decisiones y diseñar planes de mejora, obteniendo como resultado procesos de calidad al interior de las instituciones educativas.

Así mismo, se puede afirmar, que a partir de los procesos de investigación que se dan al interior de las instituciones educativas, se generan conocimientos valiosos que permiten plantear alternativas de solución a las debilidades detectadas.

Por lo que se puede decir que a partir de la investigación y evaluación del currículo se aporta una información valiosa para las escuelas que permiten la toma de decisiones y el planteamiento de planes de mejora encaminados a ir en busca de la calidad educativa

A partir del proceso investigativo se llega a la generación de un nuevo conocimiento, y para el caso de este trabajo, se logró adaptar el modelo teórico CIPP con las trece condiciones básicas de calidad exigidas por el MEN a las instituciones formadoras de formadores, lo cual representa un aporte significativo a los procesos evaluativos de las escuelas normales superiores.

El proceso evaluativo permitió, además, detectar fortalezas y debilidades, que en su momento fueron dadas a conocer a la comunidad educativa, lo que permitió tomar decisiones, y algunas de esas debilidades fueron asumidas por la escuela para su intervención, sobre todo en aspectos que no se explicitaban en el PEI, y que ahora sí se hacen evidentes.

Entre las fortalezas detectadas se encontró que la Escuela Normal cuenta con un horizonte institucional, que es claro, coherente con los requerimientos legales, y cuya construcción es el resultado del consenso, el cual es revisado periódicamente.

Otro aspecto que se considera una fortaleza tiene que ver con las concepciones de competencia y calidad, que en el currículo se sustentan, las cuales apuntan a que el estudiante articule la teoría y la práctica. La Escuela Normal asume el concepto de calidad bajo los criterios de eficiencia, eficacia y funcionalidad.

Además, se tiene que en el currículo diseñado se hacen explícitas las competencias básicas institucionales y profesionales que debe alcanzar el estudiante de la normal.

Un aspecto a destacar tiene que ver con el hecho de que la Escuela, cuenta con un currículo y un plan de estudio coherente con la teoría socio crítica, que se caracteriza por tres elementos claves: un currículo problematizado, un currículo interdisciplinar y un currículo humanizado, y en el cual se busca plantear formas alternativas de trabajo; cabe señalar, que

éste fue organizado de manera consensuada, la cual se comunica a padres y estudiantes, a través de reuniones con padres de familia y de la entrega y socialización de las propuestas curriculares de las áreas a los estudiantes.

Hay que mencionar, además, que se hace seguimiento al currículo a través de la socialización de las diferentes áreas de estudio en el consejo académico, interlocución con los colectivos docentes, seguimiento informal por parte de los coordinadores, y adicionalmente a partir del análisis de los resultados, en el consejo directivo, consejo de padres, consejo académico.

Así mismo, en la Escuela Normal, existen dos órganos de gobierno escolar que son fundamentales en el trabajo de la organización institucional: Consejo académico y Consejo Directivo. Otro punto que se quiere resaltar es la organización de la Escuela en cuanto a tiempos y espacios.

Habría que decir también que, la Escuela Normal, ha establecido una matriz de planificación de las mallas curriculares. Además, la Institución cuenta con un sistema de evaluación definido y que debe estar sometido a procesos permanentes de revisión. La evaluación es asumida desde la mirada crítica, como un proceso reflexivo, donde se mira el progreso constante.

Cabe mencionar también, que las modalidades, los métodos y actividades de enseñanza aprendizaje, las decisiones metodológicas y de evaluación, están consignadas en las propuestas curriculares de las áreas.

Por otra parte, hay mucha inquietud por buscar la interdisciplinariedad, por lo cual se apunta al trabajo por proyectos; dentro de lo que hay que destacar la apropiación, dominio conceptual y un gran interés por actualizarse por parte de los docentes.

En relación con la evaluación de los estudiantes, se puede decir, que, en la actualidad, son dos, los tipos de evaluaciones, que se dan: evaluación interna y externa. También se puede afirmar en este aspecto, que los docentes de la Escuela hacen un seguimiento periódico, al desempeño académico de los estudiantes.

Así mismo, se evidenció el proceso realizado para socializar y analizar los resultados de las pruebas externas, (Pruebas Saber 3, 5, 9, 11, Pro, ISC, pruebas supérate), los cuales son motivo de análisis y discusión al interior de las áreas.

Por último, es importante resaltar, el impacto del currículo en el desarrollo de los egresados lo que les ha permitido convertirse en líderes de los procesos pedagógicos en los contextos donde les ha tocado desempeñarse.

Así como destacan las fortalezas detectadas, es importante también resaltar las debilidades encontradas al realizar la evaluación curricular, dentro de las cuales se puede mencionar que es necesario revisar y actualizar algunos elementos del horizonte institucional en el PEI, además, se deben dejar por escrito, evidencias de las discusiones y análisis que se hacen al interior de la escuela para llegar a las construcciones que se tienen plasmadas en el PEI.

Otro aspecto dentro de las debilidades está relacionado con los mecanismos de control y seguimiento del currículo, por lo que se hace necesario formalizar instrumentos de seguimiento del currículo al interior de la escuela. Así mismo, es necesario, desarrollar la cultura de trabajo colegiado en los nuevos miembros de la Institución.

Se debe agregar que en el PEI se dan unas líneas metodológicas muy amplias, una consecuencia directa es que no todos los enfoques metodológicos y los métodos declarados y desarrollados por las áreas, guardan relación con lo planteado, tanto en el PEI, como en la teoría pedagógica de la escuela, lo que conlleva a que cada docente haga su propia interpretación de las pautas trazada.

Cabe señalar que se deben revisar las estrategias didácticas y de evaluación, para que apunten al desarrollo de un estudiante socio crítico, la razón, es, que, en el desarrollo de las clases no se dejar ver la problematización de los contenidos, ni la contextualización del

mismo, desde el planteamiento de situaciones derivadas de la vida real. No todos los maestros planean sus clases y algunas planeaciones no responden a la teoría socio crítica que declara la escuela.

Una debilidad que se hizo evidente es la interferencia que existe en el desarrollo del proceso de aprendizaje, ocasionado por las actividades extracurriculares y las no programadas, que en muchas ocasiones no permiten llevar a feliz término las propuestas planteadas.

En relación con la investigación, y la parte escritural, se detectó que son aspectos que deben ser fortalecidos, ya que son elementos claves para la formación de un estudiante crítico.

Por otro lado, es importante resaltar, que, aun cuando se lleve a cabo el análisis de los resultados de los estudiantes, muchas veces, estos análisis no generan planes de mejora al interior de las áreas, lo cual queda evidenciado en que, aunque la escuela se mantiene en un nivel alto en los resultados de las pruebas externas, en los últimos diez años no se observa un avance significativo de nivel.

En lo que se refiere al seguimiento a egresados, se pudo detectar, que no se llevan a cabo permanentemente, y, sólo se hace con los egresados del programa de formación complementaria, dejando por fuera los egresados de la media con profundización en pedagogía.

Conforme a lo planteado anteriormente, se puede decir que existen tres áreas de mejora: la actualización del PEI, el seguimiento a egresados y el rediseño del componente didáctico de la escuela. Es importante resaltar que, dentro de estas tres áreas de intervención, la que tiene que ver con la actualización del PEI, fue abordada, durante el desarrollo de la maestría; ya que en la medida en que se fueron socializando las debilidades y fortalezas encontradas durante la evaluación del currículo, el equipo investigador, fue haciendo a la escuela los aportes respectivos, los cuales fueron analizados por el equipo directivo e incorporados al PEI, en su versión actualizada. Por lo que se hace necesario la intervención inmediata de las otras dos áreas.

Una vez desarrollado el proceso investigativo, se escogió como área de intervención el componente académico, dando como resultado el plan de mejora, y el diseño de la “Metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación “, la cual guarda coherencia con el modelo pedagógico declarado por la escuela normal. Además, teniendo en cuenta su naturaleza de escuela normal, la investigación se constituye en un aspecto fundamental en la formación de maestros, ya que ésta le brinda las herramientas necesarias para interpretar su realidad educativa, permitiéndole una visión más amplia en su campo de acción, lo que se refleja en un mejor desempeño a nivel tanto personal, como profesional

Cabe señalar, que tanto el plan de mejora como la metodología, fueron validadas por el consejo académico de la institución, y la metodología está a la espera de ser adoptada por la escuela en el Consejo directivo

Recomendaciones

Más allá de los datos numéricos que arrojan las evaluaciones externas, la evaluación del currículo sirve en gran medida para que la institución educativa vuelva su mirada hacia sus procesos curriculares, desde el diseño, pasando por el desarrollo y la evaluación, por lo que esta investigación deja muchas lecciones aprendidas, pero también muchas tareas por realizar, las cuales dan pie a las recomendaciones que como equipo investigador se plantean.

Se considera que la evaluación curricular realizada en la Escuela Normal se puede hacerse extensiva a otras instituciones de índole similar, de manera, que se dé un aporte significativo a los procesos que las normales siguen para recoger información útil y pertinente para afrontar el proceso de verificación de condiciones de calidad en los próximos años.

.

A la Escuela Normal Superior, se le recomienda, unir esfuerzos para hacer viable el plan de mejoramiento y la propuesta de intervención, para que éstos se materialicen, sean llevados a la práctica, y, no sólo, se queden en el diseño. Teniendo en cuenta, además, que la información recogida, procesada y analizada es un insumo que contribuye a fortalecer los procesos de autoevaluación que se llevan a cabo al interior de la escuela normal, con miras a enfrentar la verificación de las condiciones de calidad, pero también, se constituyen en un punto de partida para su mejoramiento continuo, por lo que se sugiere realizar el proceso evaluativo, de manera periódica.

Se recomienda al programa de Maestría en Educación, con énfasis en currículo y evaluación de la Universidad del Norte, fortalecer los procesos investigativos, al interior de la maestría. Adicionalmente, extender los tiempos para la entrega del trabajo final, puesto que fueron pocos los tiempos dados en este momento para tal efecto.

A la Secretaría de Educación del Departamento del Atlántico, se le recomienda realizar procesos de veeduría y acompañamiento constante a los planes de mejora propuestos en las instituciones intervenidas, con el propósito de monitorear los impactos de los proyectos desarrollados en las instituciones del departamento.

De igual forma se hace necesario garantizar políticas educativas que permitan fortalecer los convenios de formación docente para todas las instituciones educativas del Departamento del Atlántico.

Bibliografía

- Aebli, H. (1991). *Factores de la Enseñanza que Favorecen el Aprendizaje Autónomo*. Madrid: Narcea S.A. De Ediciones.
- Alonso Aguerrebere, J. M. (2010). *MANUAL PARA ELABORAR EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL*. Madrid: Plaza y Valdes.
- Alonso García, C., & Gallego Gil, D. (2014). Los medios y recursos didácticos. En A. R. Arias Gago, R. Baelo Álvarez, I. Cantón Mayo, J. Crepo Comesaña, V. Madrid Rubio, R. Pérez Pérez, . . . J. Vázquez Fernández, *Diseño y desarrollo del Currículum* (págs. 205-224). Madrid: Larousse - Alianza.
- Alvarez Méndez, J. M. (2000). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Álvarez Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez Mendez, J. M. (2012). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. (Agosto de 2015). *The curriculum in debates and in educational reforms to 2030: For a curriculum agenda of the twenty-first century*. Obtenido de UNESCO:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002342/234220e.pdf>
- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (Septiembre de 2014). *Curriculum in the twenty-first century: Challenges, tensions and open questions*. Obtenido de UNESCO:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458E.pdf>
- Andrade Calderon, C., & Muñoz Dagua, C. (2012). La didáctica crítica: Una opción pedagógica para la universidad de hoy. *Revista Investigaciones UNAD*, 95-103.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arnaz, J. (1996). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Asprelli, M. C. (2012). *La didáctica en la formación docente*. Buenos Aires: Homo sapiens Ediciones.
- Ayers, W. (2013). *Enseñar: Un Viaje en Cómic*. Madrid: Morata.
- Baelo Álvarez, R., Arias Gago, A. R., & Madrid Rubio, V. (2014). Del currículo prescriptivo al currículo de aula. En C. Alonso García, D. Area Moreira, A. R. Arias Gago, A. Bautista García Vera, R. Baelo Álvarez, I. Cantón Mayo, . . . J. L. Vázquez Fernández, *Diseño y desarrollo del currículum* (págs. 99-120). Madrid: Larousse- Alianza.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barrera Osorio, F., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2002). Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. *Universidad del Rosario*.
- Barrio Del Castillo, I., González Jiménez, J., Padín Moreno, L., Peral Sánchez, P., Sánchez Mohedano, I., & Tarín López, E. (30 de Agosto de 2015). *Metodos de investigación educativa: El estudio de casos*. Obtenido de Universidad Autónoma de Madrid:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf

- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 361-376.
- Beca, C. E., & Cerri, M. (2014). *Políticas docentes como desafío de educación para todos más allá de 2015*. Obtenido de UNESCO:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Apuntes-2014-n1-carlos-eugenio-beca-esp.pdf>
- Broveli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 101-122.
- Cacciamani, s. (2014). *Formular hipótesis para construir el conocimiento*. Madrid: Universidad Nacional de San Luis.
- Cantón Mayo, I. (2004). *Planes de Mejora en los Centros Educativos*. Madrid: Aljibe.
- Cantón Mayo, I. (2004). *Planes de Mejora en los Centros Educativos*. Madrid: Aljibe.
- Cantón Mayo, I. (2014). Mejora y Calidad de los Centros Educativos. En I. Cantón Mayo, & M. Pino Juste, *Organización de los centros educativos en la sociedad del conocimiento* (págs. 251-272). Madrid: Larousse Alianza Editores.
- Carbonell Sebarroja, J. (2009). *Una Educación para mañana*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Carbonell Sebarroja, J. (2012). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional. (2012). *Evaluación para mejorar los resultados de los alumnos*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Clemente Linuesa, M. (2012). Diseñar el currículo: Preveer y representar la acción. En J. Gimeno Sacristan, M. C. Linuesa, P. Perrenoud, & R. Feito Alonso, *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo* (págs. 13-24). Madrid: Ediciones Morata.
- Clemente Linuesa, M. (2013). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En J. Gimeno Sacristan, M. Fernández Enguita, J. Torres Santomé, C. Rodríguez Martínez, M. González Arroyo, J. A. Pérez Tapia, . . . M. Bo, *Saberes e Incertidumbres sobre el currículo* (págs. 269-293). Madrid: Ediciones Morata.
- Coll, C., & Martín, E. (2006). The prevalence of the curriculum debate. Basic learning, competencias, and standards. *The currículum in the spotlight*, 6-27.
- Consuegra Solano, E. M. (2006). El desarrollo curricular y el desafío de transformar las prácticas pedagógicas. (C. Y. Revista Del Area de Pedagogia, Ed.) *Colombia Itinerante*, 4, 20-29.
- Consuegra Solano, E. M., De la Hoz Silvera , E., Iglesias Peña, M., Mendoza Pertuz, A., & Sarmiento Silvera, Y. (2010). *Historia de un legado pedagógico*. Baranoa: Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa - MEN.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de Aprender: Crear Buenas Escuelas para Todos*. Barcelona: Ariel.
- De la Herrán, A. (2012). Currículo y pedagogías renovadoras en la edad antigua. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio*, 286-334.
- De Lecompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista electrónica de Investigación y evaluación educativa*, 1-14.
- De Miguel Diaz, M. (2005). *Modalidades de Enseñanza*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Zubiria Samper, J. (s.f.). ¿Qué modelo pedagógico subyace en su práctica educativa?
- De Zubiria Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos; hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.

- De Zubiria Samper, J. (2009). Desafíos a la educación del siglo XXI. *Educación y Cultura*, 1-8.
- del Carmen, L. (Mayo de 1992). *El proyecto Curricular del Centro, Instrumento para la reflexión y fundamentación de la práctica*. Obtenido de Grao: Revista Aula de Innovación Educativa : <http://www.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita-tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo/el-proyecto-curricular-de-centro>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1994). *La Educación encierra un tesoro*. Obtenido de UNESCO: <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Bases del plan nacional de desarrollo 2014-2018*. Bogotá: DNP.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2005). Desarrollo e Innovación del Currículo: Modelos e Investigación en los Noventa. *Perfiles Educativos*, 57-84.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2016). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular. Hacia una propuesta integral. *Tecnologías y comunicación educativa*, 1-16.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículo, tensiones conceptuales y práctica. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 5(2), 81-93. Recuperado el 29 de Octubre de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf>
- Díaz Montes, N. A. (2005). Evaluación y currículo en la educación superior. En R. Glazmán Novalski, *La caras de la evaluación educativa* (págs. 245-266). México: Paideia.
- Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa. (Diciembre de 2016). *Proyecto Educativo Institucional año Lectivo 2016*. Baranoa.
- Fernández Lomelín, A. G. (noviembre de 2013). *El Diseño Curricular. La Práctica Curricular y la Evaluación Curricular*. Obtenido de Universidad Autónoma del Estado de Morelos: www.sistemas.dti.uaem.mx
- Fernández Nares, S. (1995). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. *Revista Enseñanza*, 241-259.
- Fernández Sierra, J. (1998). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En J. F. Angulo Rasco, & N. Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum* (págs. 297-312). Málaga: Algibe.
- Florez Ochoa, R. (2000). *Evaluación, pedagogía y cognición*. Bogotá: McGraw Hill.
- Gairín Sallán, J. (2014). Cambio y mejora de los centros educativos. En I. Cantón Mayo, & M. PinoJuste, *Organización de Centros Educativos en la Sociedad del Conocimiento* (págs. 231-249). Madrid: Larousse Alianza Editorial.
- Gairín Sallán, J., Barrera Corominas, A., & Fernández de Álava, M. (Enero-Abril de 2013). *La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE) Una experiencia de cooperación educativa entre países iberoamericanos*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie61a07
- García, Tejedor Valcarcel , & Rodríguez. (1994). *Investigación Evaluativa*.
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*(7), 3-21.
- Gimeno Sacristán, J. (2004). *EL CURRÍCULO: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gimeno sacristán, J. (2010). El currículum en la acción, los resultados como legitimación del currículum. En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres del currículum* (págs. 311-332). Madrid: Morata.
- Gimeno sacristán, J. (2010). El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres del currículum* (págs. 180 - 202). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristan, J. (2013). ¿Qué significa el currículo? En J. Gimeno Sacristan, M. Fernández Enguita, J. Torres Santomé, C. Rodríguez Martínez , M. González Arroyo, J. A. Pérez Tapia, . . . E. Martínez Rdoríguez , *Saberes e incestidumbres sobre el currículo* (págs. 21-43). Barcelona: Ediciones Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guerrero Montoya, J. W. (2007). *Proceso de Diseño Curricular*. Medellín: Proyecto Formación de Directivos Docentes de Antioquia. SEDUCA- FUNLAM.
- Ibernón Muñoz, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículo. En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres del currículo* (págs. 588-603). Madrid: Morata.
- Jakku-Shivonen, & Niemi, H. (2013). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Bogotá: Magisterio.
- Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata, S.L.
- Lafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular*. Bogotá: Magisterio.
- Lago de Vergara, D., Aristizábal , M., Navas Rios, M. E., & Agudelo Cely, N. C. (2014). Evolución del Currículo en Colombia. En Varios, *Desarrollo del currículo en América Latina. Experiencia de diez países* (págs. 105-151). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Noreña, G. (2010). *Apuntes sobre la pedagogía crítica y el IESAL/UNESCO, y la universidad colombiana en el marco de la Revolución Educativa 2005-2010*. Bogotá: Universidad Santiago de Cali.
- López y Farfán. (2006). La investigación educativa como base de la nueva educación. *Congreso estatal de investigación educativa*, (págs. 1-9).
- López Yáñez, J. (2014). La Escuela como comunidad profesional de práctica. En C. M. Isabel, & M. Pino Juste, *Organización de los centros educativos en la sociedad del conocimiento* (págs. 273-290). Madrid: Larousse Alianza Editores.
- Lucio, R. (2010). La Construcción del Saber y del Saber Hacer. *Revista Educación y Pedagogía*, 8 y 9(8 y 9), 38-56. Obtenido de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5675/5095>
- Luna Acosta, E. A., & López Montesuma, G. A. (2012). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *UNIMAR*, 65-76.
- Majó Masferrer, F., & Baqueró Alós, M. (2014). *Los Proyectos Interdisciplinarios: 8 Ideas Claves*. Barcelona: Graó.
- Mancero Acosta, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan en los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres del currículum* (págs. 221- 245). Madrid: Morata.
- Martín Bris, M. (2009). *Estructura colegiada en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación de España.

- Martínez Escárcega, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Chihuahua: Instituto Latinoamericano de pedagogía crítica.
- Martínez Miguélez, M. (2008). *La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México: Trillas.
- McCormick, R., & James, M. (1996). *Evaluación del currículo en los centros curriculares*. Madrid: Ediciones Morata.
- MEN. (Junio de 2000). Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores. *Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores*. Bogotá: Enlace Editores.
- MEN. (19 de Diciembre de 2008). Decreto 4790. *Decreto 4790 de diciembre 19 de 2008*. Bogotá.
- MEN. (19 de DICIEMBRE de 2008). *MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL*. Obtenido de MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-179246_archivo_pdf.pdf
- MEN. (Mayo de 2009). *Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_marco_decreto4790.pdf
- MEN. (Febrero - Marzo de 2010). *Saber, aprender y mejorar en los procesos educativos*. Obtenido de MEN: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-241789.html>
- MEN. (2013). *sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Mena Bastías, C., & Castro Rubilar, F. (2012). Instrumentos para evaluar el curriculum formal en carreras pedagógicas. *Revista Panorama*, 71- 85.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de educadores y Lineamientos de Políticas*. Bogotá: MEN.
- Montoya Vargas, J. (Noviembre de 2015). *The Field of Curriculum Studies in Colombia*. Recuperado el Noviembre de 2015, de Red Iberoamericana de Investigadores sobre el Currículo: https://educacion.uniandes.edu.co/images/documentos/Ponencias_pensando_educacion/2012/montoya_the_field_of_curriculum_studies_in_colombia.pdf
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4-28.
- Pérez Gómez, Á. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 66-71.
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez Gómez, Á. (2016). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez Pérez, R. (2014). El diseño curricular, componentes y modelos. En C. Alonso García, M. Area Moreira, A. R. Arias Gago, A. Bautista García-Vera, R. Bacio Álvarez, I. Cantón Mayo, . . . J. L. Vázquez Fernández, *Diseño y desarrollo del currículo* (págs. 57-97). Madrid: Alianza.
- Pino Juste, M., & Domínguez Alonso, J. (2014). Implicaciones organizativas de los derechos y deberes de la escuela. Participación de las familias y relación del centro con la comunidad. En A. R. Arias Gago, I. Aznar Díaz, R. Baelo Álvarez, M. Cáceres Reche, I. Cantón Mayo, R. Cañón Rodríguez, . . . M. Sánchez Moreno,

- Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (págs. 206-216). Madrid: Larousse - Alianza.
- Pino-Juste, M. (2014). La evaluación de los aprendizajes. En C. Alonso García, M. Area Moreira, A. R. Arias Gago, A. Bautista García Vera, R. Baelo Álvarez, I. Cantón Mayo, . . . Vázquez Fernández José Luis, *Diseño y desarrollo del Currículo* (págs. 247-265). Madrid: Larousse- Alianza.
- Portela Guarín, H. (27 de Marzo de 2012). *La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico*. Obtenido de Universidad Santo Tomás: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/viewFile/721/1001>
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía Crítica, Una manera ética de generar procesos educativos. (U. P. Nacional, Ed.) *Folios*(28), 108-119. Obtenido de SciELO Colombia: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Madrid: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Sánchez Delgado, P. (2014). Métodos, principio y estrategias didácticas. En C. Alonso García, A. Arias Gago, A. Bautista García Vera, R. Baelo Álvarez, I. Cantón Mayo, J. Crespo Comesaña, . . . J. Vázquez Fernández, *Diseño y desarrollo del currículo* (págs. 185-203). Madrid: Larousse - Alianza.
- Sánchez Moreno, M. (2014). La cultura Institucional. En A. R. Arias Gago, I. Aznar Díaz, R. Bacio Álvarez, M. P. Cáceres Reche, M. A. Calatayud Salom, I. Cantón Mayo, . . . M. Sánchez Moreno , *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (págs. 291-310). Madrid: Larousse - Alianza.
- Sandoval Casilimas, C. (2005). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, métodos y técnicas de Investigación Social*. ICFES.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santos Guerra, M. Á. (2009). *Dirección escolar e innovación educativa*. Obtenido de Universidad de Huelva: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:o_ry-JzyXIwJ:www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download/572/859+&cd=9&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Sardá, D. E. (2007). Teoría crítica y pedagogía. *Dia'logos Pedagógicos*, 45-63.
- Segovia, J. D. (s.f.). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Universidad de Granada*, 1-13.
- Silva Bravo, D. M. (2014). Aproximación al cambio curricular en Argentina, México y Colombia. *RHEC*, 161-196.
- Spakowsky, E. (2015). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el nivel inicial: desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Stabback, P. (Marzo de 2016). *What makes a quality curriculum?* Obtenido de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975e.pdf>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del Currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP for evaluation. *The 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN)*, (págs. 1-67). Portland.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluation, theory, models and applications*. Madrid: Paidós.

- Terilli, F. (1999). *Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata Ediciones.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata Ediciones.
- Torres Santomé, J. (Agosto de 2014). *Organización de los Contenidos y relevancia cultural*. Obtenido de Jurjo Torres Santomé: <http://jurjotorres.com/?p=4722>
- Torres Santomé, J. (Mayo de 2015). *Asignaturas enfrentadas en busca de espacio*. Obtenido de Jurjo Torres: <http://jurjotorres.com/?cat=6&paged=2>
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos: infantil, primaria y secundaria*. Ministerio de Educación de España.
- UNESCO. (2006). *OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION*. Obtenido de OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION: www.ibe.unesco.org/es/temas/temas-curriculares/desarrollo-curricular.html
- UNESCO. (Abril de 2009). *Herramientas de capacitación para el desarrollo curricular*. Obtenido de Oficina Internacional de Educación. (IBE): http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCDD/TTCDDinicio.html
- UNESCO, Instituto internacional de planeamiento de la educación. (2000). *Desafíos de la Educación.. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: UNESCO.
- Universidad de Sevilla. (1994). *Conocimiento Escolar*. Sevilla: Díada Editora.
- Universidad de Sevilla. (1994). *Evaluar no es calificar*. Sevilla: Díada Editores.
- Universidad de Sevilla. (1995). *Investigando nuestro mundo*. Sevilla: Díada Editora.
- Universidad de Sevilla. (1995). *La didáctica de las ciencias en Europa. Contribuciones a la formación del profesorado y al currículum*. Sevilla: Díada Editora.
- Universidad de Sevilla. (1996). *El trabajo del docente*. Sevilla: Diada Editora.
- Varela Ruiz, M., & Hamui Sutton, A. (2013). Técnica de grupos focales. *ELSEVIER*, 297-312.
- Vásquez Cantillo, A. (s.f.). Modelos pedagógicos: Medios no fines de la educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 157-158.
- Velásquez Córdoba, L. F. (2007). *COMPROMISO Y TRASCENDENCIA DE LA EDUCACIÓN*. Obtenido de Fundación Universitaria Luis Amigó: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/392>
- Vidales Rodarte, S. (2010). Evaluación de la calidad del currículo escolar a partir de la eficacia. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-34.
- Zabalza Beraza, M. (2012). *Territorio, cultura y contextualización curricular*. (P. F.-C. Carlisle leche, Ed.) Recuperado el Octubre de 2016, de Revista Interacciones: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/index>

Anexos

Anexo A *Rejillas de revisión documental*

ANÁLISIS DOCUMENTAL

Taller 1: En grupos, analizar en el PEI la caracterización de las necesidades de los estudiantes a las que responde.

Objetivo: Identificar en los documentos institucionales las necesidades específicas de la sociedad en la que se haya inserta la IE y las necesidades específicas de los estudiantes (emocional, económica, psicológica, convivencia, académica).

El currículo fundamenta su naturaleza en los estudios realizados para establecer las necesidades económicas, sociales, psicológicas, convivencia, y académicas de los estudiantes.		
Descripción del indicador	Técnica	Fuentes
El currículo responde a los requerimientos nacionales consagrados en la Ley 115 de 1994, Ley 1098 de 2006, Decreto 1290 de 2009, Ley 1620 de 2013, decreto 4790 de 2008	Análisis documental	Archivos institucionales: Proyecto educativo institucional
El análisis del diseño curricular contempla las necesidades educativas de los y las estudiantes.	Análisis documental	Informe del comité de autoevaluación de encuestas aplicadas a estudiantes y docentes. Actas del consejo directivo de aprobación de ajustes de propuesta curricular
En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la vida personal de los estudiantes.	Análisis documental	Propuesta curricular. Proyectos transversales e interdisciplinarios
En el análisis del diseño curricular se prevé el impacto de los proyectos específicos en la sociedad.	Análisis documental	Propuesta curricular. Proyectos transversales e interdisciplinarios
El análisis del diseño curricular incorpora los resultados del estudio de seguimiento a los egresados (vinculación laboral/estudios)	Análisis documental	Informe de estudio realizado al seguimiento de egresados Informe de autoevaluación
Opinión de los empleadores sobre los egresados de la ENS		
El análisis del diseño curricular involucra los convenios firmados que aseguran una formación específica de los estudiantes (incluye prácticas)	Análisis documental	Convenios firmados

Formato de verificación					
	Existencia	Frecuencia	Pertinencia	Utilidad	Observaciones
Estudios realizados	SI	SI	SI	SI	Los estudios se realizaron, pero no existen evidencias escritas

Seguimiento a egresados	SI	SI	SI	SI	Se realiza solo a egresados del programa y no a los egresados de la media. No hay un estudio periódico y sistematizado
Convenios	SI	SI	SI	SI	Existen convenios desde la parte académica, investigativa y la práctica pedagógica; además con fundaciones que ayudan a dar respuesta al proceso de inclusión

	Expresadas claramente	Coherentes con el contexto	Comunicadas a la comunidad	Observaciones
Necesidades de la sociedad.	Bilingüismo Nuevas tecnologías Medio ambiente Formación ciudadana	SI	SI	Las necesidades de la sociedad son expresadas claramente, coherentes con el contexto y comunicadas a la comunidad. Hace falta incorporar la referencia de los estudios realizados al PEI
Necesidades de los estudiantes.	Convivencia Crítica Innovación	SI	SI	Las necesidades de los estudiantes son expresadas claramente, coherentes con el contexto y comunicadas a la comunidad. Hace falta incorporar la referencia de los estudios realizados al PEI

Taller 2: En grupos, analizar en el PEI la caracterización del Horizonte Institucional. Para ello, emplearemos los instrumentos que se detallan a continuación.

Objetivos: Establecer la incidencia del Horizonte Institucional en la definición del Currículo.

Evaluar los componentes del Horizonte Institucional

Formatos de verificación

Misión: Plantea la razón de ser y el objetivo de la comunidad académica respondiendo a las necesidades del contexto y los/as estudiantes.

	Existencia	Uso	Actualización	Observaciones
Estudios que dan cuenta de las necesidades tanto del contexto como de los/as estudiantes, formuladas en la misión	SI	SI	SI	Se evidencian estudios de las necesidades económicas, sociales y psicológicas de cada uno de los y las estudiantes. Sería conveniente que se evidencie en el PEI estos estudios que han permitido fortalecer el diseño curricular. Además, puntualizar la periodicidad de dichos estudios
Documentos institucionales que muestran la	SI	SI	SI	Se evidencia en el documento del proyecto educativo institucional y en el manual de convivencia la existencia de la

existencia de la misión				misión de la escuela Normal Superior Santa Ana
Medios por los cuales se divulga la misión.	SI	SI	SI	Los medios a través de los cuales se evidencia la divulgación de la misión son: escritos y visuales: PEI, murales, carteleras, página web, Manual de convivencia
Estudios sobre el valor añadido de la institución que la hace diferente de otras con una orientación similar.	SI	SI	SI	Las Escuelas Normales Superiores en su proceso de definición de una política unificada, realiza un trabajo con las normales del país convocado por Asociación Nacional de Escuelas Normales.
Evidencias de la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis.	SI	SI	SI	Las escuelas normales superiores en su proceso de definición de una política unificada, realiza un trabajo con las normales del país convocado por ASONEN, trabajo que puede evidenciarse la sistematización de las mesas de trabajo, las cuales reposan en el archivo de la normal y algunos colgados en la página de ASONEN

Justificación de cómo se articulan los principios, fines de la educación, filosofía con el perfil del estudiante.										
	Claridad			Coherencia			Pertinencia			Observaciones
	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	
Misión			x			x			x	La misión de la institución es acorde con el contexto, pero se hace necesario que contemple una concepción incluyente con una perspectiva de interculturalidad y diversidad
Principios			x			x			x	Existen principios, expresados como referentes: legales, filosóficos e institucionales
Fines de la educación			x			x			x	Se encuentran expresados objetivos institucionales,

										clasificados en generales y específicos, que hacen relación a los fines de la educación según la escuela.
Filosofía			x			x			x	<p>En la filosofía se expresa implícitamente el perfil del maestro que se pretende formar en la ENSSA, perfil que no está expresado en ningún otro aparte del PEI, se cita, pero no aparece expresado.</p> <p>Siendo una filosofía bajo un enfoque humanista, no deja ver la perspectiva incluyente de la educación para responder a la exigencia del contexto local y nacional</p>
Valores			x			x			x	Se sugiere, ajustar a través de un estudio de necesidades, los valores contemplados en el PEI.
Políticas			x			x			x	<p>En la ENSSA existen políticas expresadas en el PEI las cuales son: Políticas Educativas del Plantel, Políticas de Gestión, Políticas Pedagógicas y Didácticas, Políticas de Proyección Social, Políticas de Bienestar Estudiantil, Políticas de Orientación y Consejería.</p> <p>Estas políticas permiten responder a</p>

										las necesidades de la comunidad educativa, al contexto local, regional y nacional. Permitiendo el direccionamiento institucional con relación a los contenidos, proyectos, practicas, entre otras
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

Visión: Plantea hacia dónde se dirige la institución educativa a largo plazo, en qué desea convertirse teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y del alumnado, las innovaciones tecnológicas

	Sí	No	Observaciones
La visión establece con claridad el tiempo previsto para lograr la meta propuesta en la misión		x	La temporalidad de la visión no está proyectada de forma explícita.
En la visión se explicita claramente las necesidades de la población que son su fundamento		x	No especifica las necesidades de la población o de los estudiantes.
Plantea innovaciones a implementar	x		Expone un párrafo donde explica la renovación del proceso de enseñanza aprendizaje.
Contempla avances tecnológicos		x	En sus enunciados no se involucra ningún avance tecnológico. Aunque en la lectura del PEI se encuentran apartados donde especifican la implementación de tecnologías.
Considera sistema de difusión	x		Contempla un párrafo donde explicita la forma de propagar los saberes adquiridos.
Enuncia acciones para desarrollar la visión	x		Si estipula acciones que permita el desarrollo de la visión institucional

Valores: Se expresan los valores en los que se fundamenta la formación de los estudiantes y toda la organización educativa.

	Sí	No	Observaciones
Existencia de documentos institucionales que explicitan los valores que se fomentan en la institución	x		Aparece referenciado en el PEI en un ítem donde explica la Convivencia Normalista.
Evidencias del proceso que dio origen a la formulación de los valores en los que hace énfasis la institución		x	No hay evidencias de trabajos
Medios de divulgación de los valores a la comunidad educativa.	x		Murales y pagina web, carteleras
Existencia de criterios de articulación de los valores al currículo diseñado.	x		Existe un discurso sobre valores en el trascurso del desarrollo del PEI enfatizando en los 9 valores. Los más resaltados son la convivencia y el respeto.

Filosofía: La filosofía enuncia la concepción de hombre, mujer, niño, niña, ciudadano y ciudadana que la escuela en su proyecto busca formar. Se asegura su divulgación y sus mecanismos de integración.

Filosofía	Pertinencia	Claridad	Coherencia	Observaciones
La filosofía acoge las necesidades de la sociedad y las necesidades específicas de los y las estudiantes	SI	SI	SI	
Relación entre las necesidades de los y las estudiantes y la sociedad y la concepción de hombre, mujer, niño, niña, ciudadano y ciudadana formulada en la filosofía institucional	SI	SI	SI	La filosofía de la ENSSA deja ver la relación entre las necesidades de los y las estudiantes con las necesidades de la sociedad. Así como también la concepción de hombre, mujer, ciudadano y ciudadana. No se explicita la concepción de niño y niña.

	Sí	No	Observaciones
Evidencias del proceso que dio origen a la filosofía institucional		x	Se llevó a cabo a través de mesas de trabajo por parte de docentes y estudiantes; no se encontró la evidencia escrita. Existen evidencias escritas de los ajustes que se han venido haciendo a la filosofía institucional
Evidencias de que la filosofía institucional es comunicada a toda la comunidad educativa	x		A través de los murales, actas de reuniones de padres, carteleras, manual de convivencia, página web se evidenció que la filosofía de la escuela es divulgada a la comunidad educativa
Existencia de mecanismos para integrar la filosofía institucional a la cotidianidad de la escuela	x		Existen diferentes mecanismos como por ejemplo las clases de pedagogía, eventos culturales, religiosos, académicos y deportivos donde la filosofía se integra a la cotidianidad de la escuela.
La escuela provee mecanismos que permitan establecer si los resultados obtenidos (por ciclos, niveles, áreas) están acordes con la filosofía institucional	x		Dentro de los mecanismos se destacan las reuniones de áreas, de consejo académico y consejo directivo

Metas Educativas: En la formulación de su horizonte institucional, la institución educativa plantea las metas de aprendizaje y formación por ciclos (preescolar, primaria, secundaria y media vocacional) y niveles.

	Sí	No	Observaciones
Documentos que evidencian cómo las metas de aprendizaje y formación son producto de un análisis detallado de las “necesidades de la sociedad” y las necesidades específicas de los y las estudiantes	x		Se deja ver en la propuesta curricular de cada una de las áreas
Documentos que establecen claramente las metas que los y las estudiantes alcanzarán en lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales e inglés por ciclos y niveles	x		Se deja ver en la matriz de las mallas curriculares de cada una de las áreas
Evidencias de los espacios, los recursos y los tiempos para la consecución de las metas educativas	x		Se dejan leer en los horarios de clase, horarios de espacios, inventarios de recursos
Justificación de cómo y cuáles metas educativas deberán alcanzarse mediante la ejecución del/los proyecto/s transversal/es	x		No se evidenciaron las metas educativas del proyecto de sexualidad
Justificación de cómo las metas educativas incorporan la filosofía y la misión de la institución.	x		Las metas educativas surgen a partir de la filosofía y la misión, estas metas se encuentran planteadas a través de interrogantes por niveles que orientan las propuestas curriculares

	Claridad			Coherencia			Pertinencia			Observaciones
	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	Nada	Poco	Bastante	
Las metas de aprendizaje y formación se fundamentan en las necesidades de la sociedad.		x				x			x	Se dejan intuir, pero no están claramente definidas
Las metas de aprendizaje y formación se fundamentan en las necesidades específicas de los		x				x			x	Se dejan intuir, pero no están claramente definidas

y las estudiant es.										
Las metas estipulan los niveles de desarroll o que alcanzará n los estudiant es en las competen cias: lectura, escritura, matemáti cas, ciencias, entre otras...			x			x			x	
Definició n de las metas educativa s a alcanzar mediante el desarroll o de los proyecto s transvers ales.			x			x			x	

Desarrollo Curricular: analizar en qué medida en el currículo se coloca especial cuidado en todas las variables organizativas que potencian o dificultan el trabajo en las aulas, como la coordinación curricular, horarios, adscripciones a grupos y equipos docentes.

<i>Indicadores</i>	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
3.2.2a Evidencias de que el cronograma en el que se estipulen Tiempos/horarios institucionales para la orientación y evaluación del currículo existe, y los tiempos en él contenido son producto del consenso entre director/a, coordinadores/as, docentes y estudiantes	Análisis documental	Formato de verificación	Horarios Documento de jornada única Actas de equipo directivo
3.2.2b Evidencia de la existencia y el establecimiento consensuado de criterios académicos y pedagógicos	Análisis documental	Formato de verificación	Hojas de vida Actas del equipo directivo Actas de reuniones de áreas

para la asignación de profesores/as a los cursos y asignaturas			
3.2.2c Documentos que demuestren la iniciativa y convocatoria del director/a para la definición de la política para la evaluación del currículo y el proceso seguido para su definición;	Análisis documental	Formato de verificación	Actas del consejo académico Sistema Institucional de evaluación Acta del consejo directivo para la aprobación del sistema de evaluación

3.2.2 a	Existencia	Visibilidad	Comunicación	Claridad (en su expresión)	Observaciones
Tiempos para la orientación curricular Tiempos para la evaluación curricular	SI	SI	SI	SI	Se lleva a cabo en los periodos de desarrollo institucional, planeación y 2 horas semanales de reuniones de áreas

3.2.2b Asignación docente	Existencia	Claridad	Pertinencia	Comunicación	Observaciones
Criterios académicos Criterio pedagógico	SI	SI	SI	SI	Existen criterios académicos y pedagógicos que permiten realizar la asignación académica, sin embargo, no se encontraron evidencias de que estos criterios fuesen consensuados
3.2.2c Convocatoria para definir la evaluación del currículo.	SI	SI	SI	SI	Se hace a partir de las reuniones de colectivos y del consejo académico

Sesión 3 Sociedad y currículo

Taller: En grupos, analizar el currículo diseñado. Para ello, emplearemos los instrumentos que se detallan a continuación.

Objetivos: Evaluar los componentes del currículo diseñado

Currículo diseñado: analizar en qué medida el currículo diseñado en la escuela acoge las necesidades de la Sociedad y del estudiante planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educativas y perfil del estudiante.

El Currículo diseñado se fundamenta en la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
a Documento institucional que recoja el currículo	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)

b Documentos que informen sobre el proceso seguido para la construcción del currículo	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
c Evidencias de los medios a través de los cuales se socializa el currículo	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
d Evidencias sobre la selección y organización de los contenidos del currículo están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadana y ciudadana que el PEI busca formar	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
e. Documentos que evidencien la metodología y proceso seguido para la selección de los contenidos (asignaturas/niveles) y la manera cómo se incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
f Evidencias de cómo el currículo diseñado se articula con los supuestos epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el PEI	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)

	Existencia	Información		Periodicidad	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento institucional	SI	SI	SI	Cada tres años, si hay necesidad de hacer ajustes se van haciendo	PEI y propuestas curriculares
Construcción del currículo	SI	SI	SI	Cada tres años, si hay necesidad de hacer ajustes se van haciendo	
Medios	SI	SI	SI	Anual	Se hace en reuniones programadas con padres y alumnos al iniciar el año escolar

La selección y organización de los contenidos del currículo están articulados a las concepciones planteadas en el PEI:				
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Concepción de niño y niña.	NO	NO	NO	No se evidencia la concepción de niño y niña

Concepción de hombre y mujer.	SI	SI	SI	
Concepción de ciudadano y ciudadana	SI	SI	SI	

Documentos que evidencien la metodología y proceso seguido para la selección de los contenidos (asignaturas/niveles) y la manera cómo se incorporan las necesidades (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes,								
	Claridad	Coherencia	pertinencia	Académicas	afectivas	sociales	psicológicas	Observaciones
Proceso de selección	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	Se deja ver en los portafolios de las áreas, actas de consejo académico
Metodología	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	
Necesidades	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	

El Currículo diseñado establece los lineamientos y concepciones (calidad, competencia) para la organización de los contenidos y las habilidades a desarrollar en los estudiantes.

	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
El currículo diseñado establece la concepción de calidad y de competencia que constituyen su fundamento	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, informes de estudios realizados)
En el currículo se establecen las pautas para la organización disciplinar (niveles/conjunto de grados/asignaturas) y el desarrollo de las competencias (lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y ser) a través de las diferentes áreas y proyectos	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, currículo, informes de estudios realizados)
c. El currículo diseñado establece para cada una de las áreas, las experiencias de aprendizaje requeridas para el ser, el saber, el saber hacer y la convivencia social	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, currículo, informes de estudios realizados)
d El currículo diseñado contempla el tiempo adicional y programas específicos para los estudiantes con necesidades educativas especiales	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, currículo, informes de estudios realizados)
e. El currículo diseñado indica claramente la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas para el desarrollo del/ los proyecto/s transversal/es.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, currículo, informes de estudios realizados)

El currículo diseñado establece la concepción de calidad y de competencia que constituyen su fundamento.				
	Claridad	Coherencia	pertinencia	Observaciones

Calidad	x	x	x	
Competencia	x	x	x	

En el currículo se establecen las pautas para la organización disciplinar (niveles/conjunto de grados/asignaturas) y el desarrollo de las competencias (lo que los estudiantes deben saber, saber hacer y ser) a través de las diferentes áreas y proyectos;							
	Claridad	Coherencia	pertinencia	Niveles	Grados	Otra	Observaciones
Organización Disciplinar	x	x	x	x	x	x	En el programa de formación complementaria, cursos talleres y seminarios
Desarrollo de competencias	x	x	x	x	x	x	En el programa de formación complementaria, cursos talleres y seminarios

El currículo diseñado establece para cada una de las áreas, las experiencias de aprendizaje requeridas para el ser, el saber, el saber hacer y la convivencia social;					
Experiencias de aprendizaje.					Observaciones
Áreas (Explicitar el área)	Saber	Saber hacer	Saber ser	Convivencia social	
Matemáticas	x				
Lengua Castellana	x				
Ciencias Sociales	x				
Ciencias Naturales	x				
Inglés	x				
Educación física		x			
Tecnología e informática		x			
Ética y formación ciudadana				x	
Educación artística		x			
Pedagogía	x		x	x	
Filosofía				x	
Proyecto y cultura escolar	x	x	x	x	

Evaluación del Modelo Pedagógico

6. El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.

6.1a. Evidencias de un documento que define y describe el modelo/enfoque pedagógico.

6.1b. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con la teoría curricular establecida.

6.1c. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana propuestos en el Horizonte Institucional.

6.1. d. El enfoque metodológico permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.

6.1e Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.

6.1 El modelo/enfoque pedagógico se articula a la teoría curricular, a las concepciones de calidad y competencia.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
6.1a. Evidencias de un documento que define y describe el modelo/enfoque pedagógico.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, currículo, informes de estudios realizados)
6.1b. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con la teoría curricular establecida.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados)
6.1c. Las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación se articulan con las concepciones de niño, niña, hombre, mujer, ciudadano y ciudadana propuestos en el Horizonte Institucional.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados)
6.1.d. El enfoque metodológico permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados). Manual de convivencia
6.1e Las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad en las que se sustenta el currículo.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución, currículo, informes de estudios realizados)

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento modelo pedagógico	✓	✓	✓	✓	
Descripción del modelo	✓	✓	✓	✓	
Fundamentación del modelo	✓	✓	✓	✓	

Las concepciones esbozadas en el modelo se articulan con las concepciones planteadas en la teoría curricular y el horizonte institucional:				
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Enseñanza	✓	✓	✓	
Aprendizaje	✓	✓	✓	
Evaluación	✓	✓	✓	
Calidad				
Competencia	✓	✓	✓	
Concepción de niño y niña.	✓	✓	✓	
Concepción de hombre y mujer.	✓	✓	✓	
Concepción de ciudadano y ciudadana	✓	✓	✓	
Perfil del estudiante	✓	✓	✓	

6.2 El modelo/enfoque establece los recursos y la metodología para la enseñanza las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias.

6.2a. La metodología explicita los procesos para la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las competencias por áreas/grados/niveles y la evaluación.

6.2. b. La metodología explicita las estrategias que orientan el cómo enseñar, las estrategias para promover el aprendizaje y desarrollar las competencias básicas y específicas.

6.2.c. En la metodología se explicitan los recursos físicos, audiovisuales e impresos que se requieren para su implementación y la participación del alumnado.

Estrategias		Existencia	Formulación			Se especifica por		Observaciones
			Clara	Coherente	Pertinente	Grados	Niveles	
Enseñanza	Desarrollar los contenidos	✓	✓	✓	✓	✓		
	Hacer seguimiento							No se encontraron evidencias en los documentos revisados (PEI, propuestas curriculares de las áreas), donde se contemple cómo se llevan a cabo los procesos de seguimiento
	Hacer afianzamiento							No se encontraron evidencias en los

								documentos revisados (PEI, propuestas curriculares de las áreas), donde se contemple cómo se llevan a cabo los procesos de afianzamiento
	Desarrollo de competencias	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Aprendizaje	Antes de la clase	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	En el desarrollo de la clase	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Grupales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Estos elementos se dejan evidenciar en el plan de los cursos de formación del PFC; el cual solamente es utilizado para este nivel. El resto de niveles con los que cuenta la escuela (preescolar a 11) no utiliza este formato. Por lo que se sugiere que se unifiquen los criterios a nivel Institucional
	Individuales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Estos elementos se dejan evidenciar en el plan de los cursos de formación del PFC; el cual solamente es utilizado para este nivel. El resto de

								niveles con los que cuenta la escuela (preescolar a 11) no utiliza este formato. Por lo que se sugiere que se unifiquen los criterios a nivel Institucional
	Autocontrol	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Estos elementos se dejan evidenciar en el plan de los cursos de formación del PFC; el cual solamente es utilizado para este nivel. El resto de niveles con los que cuenta la escuela (preescolar a 11) no utiliza este formato. Por lo que se sugiere que se unifiquen los criterios a nivel Institucional
Evaluación	Conocimientos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Desarrollo de competencias	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Competencias		Existencia	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Saber conocer	Generales para el aprendizaje	✓	✓	✓	✓	
	Académicas (relacionadas con asignaturas)	✓	✓	✓	✓	
	Laborales específicas	✓	✓	✓	✓	
Saber hacer	Aplicación de conocimiento	✓	✓	✓	✓	
	Comunicación	✓	✓	✓	✓	
	Interpersonales	✓	✓	✓	✓	
	Resolución de problemas,	✓	✓	✓	✓	

	Gestión de tareas específicas	✓	✓	✓	✓	
Saber ser	Autonomía, compromiso, iniciativa, responsabilidad, auto-respeto	✓	✓	✓	✓	
Saber vivir juntos (ciudadanas)	Solidaridad, tolerancia, respeto, responsabilidad social,	✓	✓	✓	✓	

Recursos			Promueven participación del alumnado		Observaciones
Físicos	Audiovisuales	Impresos	Sí	No	
✓	✓	✓	✓		Diseñar mecanismos para que los estudiantes tengan acceso masivo al internet

Procedimientos de evaluación					
	Aspectos a evaluar	Tiempos		Procedimientos	Observaciones
Evaluación de los alumnos	Aprendizajes	Corto plazo		- Pruebas orales.	✓
				-Pruebas de respuesta corta	✓
				-Preguntas objetivas.	✓
		Largo plazo		- Pruebas objetivas.	✓
				- Pruebas de respuesta corta.	
				- Pruebas de ejecución.	✓
	Actividades y tareas	Corto y mediano plazo		- Lista de Cotejo y Escalas.	
				- Preguntas en clase	✓
				- Técnicas de autoevaluación	✓
				-Informes sobre actividades realizadas.	✓

Procedimientos de evaluación					
	Aspectos a evaluar	Tiempos		Procedimientos	Observaciones
Evaluación de las actividades realizadas por el Docente	Evaluación de las tareas realizadas por el docente	Corto plazo		Observaciones en clase.	✓
				- Reacciones de los alumnos.	
				- Escalas de Evaluación.	
		Medio plazo: Revisión de la práctica docente		Revisión por colegas.	✓
				- Supervisión por un mentor.	
				- Autoevaluación.	✓
				- Encuestas a los alumnos.	✓

					- Portfolio/Carpeta docente.	✓	
--	--	--	--	--	------------------------------	---	--

6.3 El modelo/enfoque pedagógico establece el proceso que se seguirá para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil.

6.3.a. El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.

6.3.b El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.

6.3.c. El modelo establece los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación).

6.3.d. El modelo establece los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico.

6.3.e. El modelo establece los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico

6.3 El modelo/enfoque pedagógico establece el proceso que se seguirá para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
6.3.a. El modelo establece las políticas y mecanismos para abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
6.3.b El modelo establece las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados, programas) Coordinador/a, Rector/a Comité académico
6.3.c. El modelo establece los mecanismos y periodicidad para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico (acompañamiento, actividades de recuperación).	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados, programas) Coordinador/a, Rector/a Comité académico
6.3.d. El modelo establece los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes) Coordinador/a, Rector/a Comité académico

6.3.e. El modelo establece los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículum, informes de estudios realizados) Coordinador/a, Rector/a Comité académico
6.3.d El modelo explicita los mecanismos mediante los cuales se informa y vincula a los padres en los programas de apoyo pedagógico.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículum, informes de estudios realizados)

	Existencia			Mecanismos de difusión		Observaciones
	Actas	Resoluciones	Otros	Interna	Externa	
Políticas para desarrollar competencias			PEI	✓		

	Existencia			Sistemas de difusión		Mecanismos			Responsables	Periodicidad
	Actas	Resoluciones	Otros	Interno	Externo	Implementación	Revisión	Evaluación		
Programas de apoyo pedagógico	✓			✓		✓				
Observaciones	No se han establecido mecanismos para la revisión y evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico, se debe dejar claridad sobre los tiempos y responsables de los mismos.									

6.4 El modelo/enfoque pedagógico establece los procesos que se seguirán para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias.

6.4.a El modelo plantea los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias.

6.4.b El modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes.

6.4.c. El modelo estipula los responsables y tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas al alumnado.

6.4.d El modelo estipula la articulación de las formas, tipos e instrumentos de evaluación con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje

6.4.e En el modelo se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias.

6.4 El modelo/enfoque pedagógico establece los procesos que se seguirán para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
6.4.a El modelo plantea los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
6.4.b El modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
6.4.c. El modelo estipula los responsables y tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas al alumnado.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
6.4.d. El modelo estipula la articulación de las formas, tipos e instrumentos de evaluación con las metas educativas, y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
6.4.e En el modelo se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)

	Existencia	Claridad	Coherencia interna	Coherencia con las metas educativas	Pertinencia	Observaciones
Criterios para la valoración de los aprendizajes.	✓	✓	✓	✓	✓	
Criterios para el establecimiento de los niveles de desempeño	✓	✓	✓	✓	✓	

de las competencias.						
Criterios para la promoción de estudiantes.	✓					Se hace necesario explicitar los criterios para la promoción

Articulación						
	Metas educativas	Enseñanza	Aprendizaje	Desarrollo de competencias		Observaciones
Formas evaluación	✓	✓	✓	✓		
Tipos de evaluación	✓	✓	✓	✓		
Instrumentos	✓	✓	✓	✓		

	Responsables	Tiempos	Estrategias	Observaciones
Evaluaciones periódicas	✓	✓	✓	
Periodos de recuperación	✓	✓	✓	
Actividades complementarias	✓	✓	✓	

6.5 El modelo/enfoque pedagógico permite espacios de socialización para un uso pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular.

6.5.a En el modelo se plantean los mecanismos mediante los cuales los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son dados a conocer a los docentes y la comunidad educativa.

6.5.b Evidencias de que los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son objeto de análisis y se tienen en cuenta para diseñar e implementar acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

6.5 El modelo/enfoque pedagógico permite espacios de socialización para un uso pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
6.5.a En el modelo se plantean los mecanismos mediante los cuales los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son dados a conocer a los docentes y la comunidad educativa.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)
6.5.b Evidencias de que los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son objeto de análisis y se tienen en cuenta para diseñar e implementar acciones para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.	Análisis documental	Formato de verificación	Documentos institucionales (PEI, registros de la institución -actas, resoluciones- currículo, informes de estudios realizados)

	Mecanismos de difusión		Análisis de resultados		Uso de los análisis/informes		Observaciones
	Internos	Externos	Sí	No	Diseño de acciones	Implementación de acciones	
Resultados de evaluaciones	✓	✓	✓		✓	✓	
Informes realizados	✓	✓	✓		✓	✓	

7. De currículo diseñado a currículo enseñado: analizar en qué medida el currículo diseñado en la escuela (Plan de Estudios(PE), Planes de Área (PA) y Mallas Curriculares (MC)) atiende las necesidades de la Sociedad y del estudiante planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educativas y perfil del estudiante y se articula con el currículo enseñado

7.1 El plan de estudios (PE), refleja la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI, el modelo pedagógico institucional, en coherencia con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias.

7.1a Documento institucional que recoja los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación alineados con el PEI y el modelo pedagógico institucional y en coherencia con los estándares básicos de competencias, y políticas de inclusión

7.1b Documento que evidencie la articulación del plan de estudio en cuanto a: las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación con las modalidades, los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, y decisiones metodológicas y de evaluación para cada grado que ofrece la institución,

7.1c Evidencias de los medios a través de los cuales se socializan las modalidades, los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación.

7.1d Evidencias sobre cómo las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadana y ciudadana que el PEI busca formar

7.1e Documentos que evidencien la justificación de la selección de las modalidades, los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; y la manera en que estos atienden las necesidades diversas (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes en las asignaturas

7.1f Existencia de la articulación de los valores de la organización, los aspectos culturales de la sociedad con las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación en el Plan de estudios.

7.1.g Existencia de mecanismos de seguimiento al Plan de estudios que permiten su evaluación y retroalimentación

7.1 El Plan de Estudios refleja la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
7.1a. Evidencias de un documento que define y describe las modalidades, los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y evaluación alineados con el PEI y el modelo pedagógico institucional y	Análisis documental	Rejilla.	Documento PEI, Plan de estudios

en coherencia con los estándares básicos de competencias, y políticas de inclusión			
7.1b. Documento que evidencie la articulación del Plan de Estudios en cuanto a: concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación con los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación para cada grado que ofrece la institución	Análisis documental. Entrevista, grupo focal	Rejilla.	Documento PEI, Plan de estudios Aportes de Coordinador Académico, docentes
7.1c. Evidencias de los medios a través de los cuales se socializan las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza-aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios,
7.1.d Evidencias sobre cómo las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza- aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadana y ciudadana que el PEI busca formar	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios, PMI, actas, resoluciones
7.1. d. El enfoque metodológico y de evaluación permite alcanzar el perfil de estudiante propuesto.	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios
7.1e Documentos que evidencien la justificación para la selección de las modalidades, los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; y la manera en que estos atienden las necesidades diversas (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) específicas de los y las estudiantes en las asignaturas.	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios
7.1.f Existencia de la articulación de los valores de la organización, los aspectos culturales de la sociedad con las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación en el Plan de estudios.	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios
7.1.g Existencia de mecanismos de seguimiento a los planes de estudios, que permiten su retroalimentación	Análisis documental	Rejilla	Documento PEI, Plan de estudios. PMI

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento Plan de estudios	X	X	X	X	La Institución cuenta con un plan de estudios diseñado de manera colegiada por los diferentes miembros de la comunidad educativa; este es

					claro, coherente y pertinente con respecto al horizonte Institucional y al modelo pedagógico que rige la escuela
Descripción modalidades, métodos, actividades EA, metodologías	X	X	X	X	No puntualiza en estrategias específicas de la teoría socio crítica, da unas líneas metodológicas muy amplias, lo que conlleva a que cada docente haga su propia interpretación de las pautas trazadas
Fundamentación enfoques metodológicos y de evaluación	X	X	X	X	Se observa una fundamentación sobre los enfoques metodológicos y de evaluación claros, coherentes y pertinentes con la teoría pedagógica que sustenta el quehacer de la escuela

Los enfoques descritos en el Plan de estudios se articulan con las concepciones planteadas en la teoría curricular, el horizonte institucional y el modelo pedagógico:				
	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Observaciones
Enseñanza	x	X	x	En la propuesta curricular, específicamente en el plan de estudios, se evidencia la articulación de las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación con los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación para cada grado que ofrece la institución
Aprendizaje	x	X	x	
Evaluación	x	X	x	
Calidad	x	X	x	
Competencia	x	X	x	
Concepción de niño y niña.	x	X	x	
Concepción de hombre y mujer.	x	X	x	
Concepción de ciudadano y ciudadana	x	x	x	
Perfil del estudiante	x	X	x	

7.2 En el Plan de Área, la malla curricular y en los programas de las asignaturas se evidencia el modelo/enfoque, los recursos, las estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología.

7.2.a Los métodos de enseñanza están claramente definidos, establecen relaciones pedagógicas y recursos que responden a las necesidades de la diversidad de la población educativa

7.2.b. Los métodos de enseñanza son pertinentes para el desarrollo de los contenidos del área/grado/nivel

7.2.c. Los métodos de enseñanza despliegan estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas.

7.2.d. Los métodos de enseñanza hacen uso de los recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados y promueven la participación del alumnado y el desarrollo de las competencias básicas en el área/grado/nivel.

7.2 En el Plan de área, la malla curricular y en los programas de las asignaturas se evidencia el modelo/enfoque, los recursos, las estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
7.2.a Los métodos de enseñanza están claramente definidos, establecen relaciones pedagógicas y recursos que responden a las necesidades diversas de la población educativa	Análisis documental Observación de clase	Rejilla.	Plan de área, programa asignatura, Malla curricular, interacción de aula
7.2.b. Relación de los métodos de enseñanza con los contenidos del área/grado/nivel	Análisis documental Observación de clase	Rejilla.	Plan de área, programa asignatura, Malla curricular, interacción de aula
7.2.c. Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el área/grado/nivel	Análisis documental. Observación de clase	Rejilla.	Plan de área, programa asignatura, Malla curricular, interacción de aula
7.2.d. Relación de los recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados para incrementar la participación de los estudiantes con el desarrollo de sus competencias básicas en el área/grado/nivel	Análisis documental Observación de clase	Rejilla	Inventario

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento que relacione los métodos de enseñanza con necesidades diversas de la población educativa					No se evidencia documento que relacione los métodos de enseñanza con necesidades diversas de la población educativa En la práctica se observa que el docente que trabaja con la población diversa realiza las adecuaciones necesarias para desarrollar el trabajo, con el apoyo de

					personal especializado de entidades con las que la escuela tiene convenios interinstitucionales
Documento que relacione métodos de enseñanza con los contenidos del área/grado/nivel	x	x	x		En las propuestas curriculares de las áreas se relacionan los métodos de enseñanza con los contenidos del área, grado y nivel; en algunas áreas no hay alineación de estos métodos con el modelo pedagógico de la Institución
Relación de estrategias EA por área/grado/nivel	x	x	x		En las propuestas curriculares de las áreas se relacionan las estrategias de enseñanza por área, grado y nivel; en algunas áreas no hay alineación de estas estrategias con el modelo pedagógico de la Institución
Listado de recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados por área/grado/nivel	x	x	x	x	Teniendo en cuenta la población que atiende la escuela, los recursos con que se cuenta no son suficientes

7.3. Los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje (EA) fortalecen los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y previenen el fracaso estudiantil.

7.3.a. Los métodos de enseñanza y actividades EA propuestas permiten abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.

7.3.b Los métodos de enseñanza y actividades EA propuestas promueven estrategias para el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el área/grado/nivel y ajustadas las necesidades de los estudiantes y al momento de aprendizaje.

7.3.c. Los métodos de enseñanza y actividades EA propuestas proporcionan oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, plan de apoyo) según las necesidades de los aprendices.

7.3. Los métodos de enseñanza y actividades de EA fortalecen los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y previenen el fracaso estudiantil.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuente</i>
7.3.a. Descripción de los métodos de enseñanza y actividades EA tanto para la población general como para los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje	Análisis documental	Rejilla.	Plan de estudios, Plan de Área

7.3.b. Relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el área/grado/nivel	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de estudios, Plan de Área
7.3.c. Relación de oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, plan de apoyo) por área/grado/nivel	Análisis documental	Rejilla	Plan de estudios, Plan de Área

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Relación de métodos de enseñanza y actividades EA y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje					No se evidencia la relación de los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje En la práctica se observa que el docente utiliza diferentes estrategias para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje
Relación de estrategias por área/grado/nivel	x	x	x	x	Se evidencia en las propuestas curriculares de las áreas
Relación de actividades de acompañamiento, plan de apoyo por área/grado/nivel					Aunque en la práctica desde las comisiones de seguimiento por niveles se plantean las actividades de acompañamiento, plan de apoyo por área, grado, nivel, no existe un documento que evidencie este trabajo

7.4. Las rutas de evaluación promueven la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias en cada nivel/ grado del área.

7.4.a Las rutas de evaluación dan oportunidades de valoración y seguimiento de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias en cada uno de los niveles/ grados del área de aprendizaje.

7.4. b. Las rutas de evaluación reflejan criterios claros para la valoración y promoción de los y las estudiantes.

7.4 c Las rutas de evaluación responden a las necesidades diversas de los estudiantes, al contenido, y a las competencias meta de cada nivel/ grado del área.

7.4.d. Las rutas de evaluación articulan formas, tipos e instrumentos de evaluación coherentes con las metas de aprendizaje y las concepciones de enseñanza y aprendizaje declarados en los documentos macro

7.4.e. Las rutas de evaluación reflejan los fundamentos establecidos en los lineamientos curriculares los estándares básicos de competencias y los DBA en cada uno de los niveles, grados del área de aprendizaje.

7.4.f. Los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes retroalimentan los PE, PA y mallas curriculares

7.4. Las rutas de evaluación promueven la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias en cada nivel/ grado del área.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
7.4.a. Descripción de las rutas de evaluación, estrategias de valoración y seguimiento de los aprendizajes y los niveles de desempeño de las competencias en cada uno de los niveles/ grados del área	Análisis documental	Rejilla.	Plan de Área/Malla curricular/ SIEE
7.4.b. Relación de criterios para la valoración y promoción de los y las estudiantes.	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de Área /Malla curricular/ SIEE
7.4.c. Descripción de las rutas de evaluación y su pertinencia para responder a las necesidades diversas de los estudiantes, a los contenidos y las competencias meta de cada nivel /grado	Análisis documental	Rejilla	Plan de Área /Malla curricular SIEE
7.4.d Descripción de la articulación de formas, tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las metas de aprendizaje y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje declarados en el área.	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de Área/ Malla curricular
7.4.e. Relación de las rutas de evaluación con los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y los DBA en cada uno de los niveles/ grados del área de aprendizaje	Análisis documental	Rejilla	Plan de Área / Malla curricular
7.4.f. Los resultados de la valoración y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes retroalimentan los PE/ PA y mallas curriculares	Análisis documental	Rejilla	PMI, actas de comisiones de evaluación, consejo académico, reuniones de área

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Documento de rutas de evaluación por área/grado/nivel	x	x	x	x	El sistema de evaluación institucional explicita claramente las rutas de evaluación Institucional y este es el soporte para que cada área desde su propuesta curricular especifique las rutas por área, grado, nivel
Documento de criterios para la	x	x	x	x	Están claramente definidos en el sistema

valoración y promoción de los y las estudiantes					de evaluación institucional
Documento de tipos e instrumentos de evaluación	x	x	x	x	Están claramente definidos en el sistema de evaluación institucional
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las metas educativas					A pesar de que las propuestas curriculares de la escuela cuentan con las metas educativas no se evidencia una relación entre los tipos e instrumentos de evaluación y dichas metas
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con los estándares					A pesar de que las propuestas curriculares de la escuela cuentan con los estándares no se evidencia una relación entre los tipos e instrumentos de evaluación y dichos estándares
Relación de tipos e instrumentos de evaluación y su coherencia con las competencias					A pesar de que las propuestas curriculares de la escuela cuentan con las competencias institucionales y por áreas no se evidencia una relación entre los tipos e instrumentos de evaluación y esas competencias
Descripción de cómo la evaluación retroalimenta los PE, PA y mallas curriculares					Desde la rectoría y las coordinaciones se lleva a cabo la evaluación de los planes de estudio, planes de áreas y mallas curriculares; pero este proceso no se utiliza para la retroalimentación de las mismas. Sin embargo, es importante resaltar que los resultados de las evaluaciones externas si se convierten en motivo de análisis y discusión al interior de las áreas conllevando a la realización de los ajustes pertinentes

7.5. Los contenidos son coherentes y pertinentes con las competencias en cada nivel/ grado del área.

7.5.a Los contenidos son suficientes para el desarrollo de las competencias en el nivel/ grado del área de aprendizaje.

7.5. b Los contenidos se han organizado en una secuencia que responde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y las concepciones de enseñanza y aprendizaje declarados.

7.5 c Los contenidos responden a las metas de aprendizaje del nivel/ grado del área.

7.5.d. Los contenidos incluyen tanto elementos del saber, del saber hacer como del ser coherentes con las competencias y metas de aprendizaje del nivel/ grado del área.

7.5.e. La estructura de los contenidos seleccionados refleja las concepciones de enseñanza y aprendizaje declarados.

7.5. Los contenidos son coherentes y pertinentes con las competencias de nivel/ grado del área.			
	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Fuentes</i>
7.5.a Relación de los contenidos con las competencias en cada uno de los niveles/ grados del área de aprendizaje.	Análisis documental	Rejilla.	Malla curricular
7.5.b Justificación de la secuencia de los contenidos propuestos y la relación de esta con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y las concepciones de enseñanza y aprendizaje declarados.	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de área /Malla curricular/
7.5 c Relación de los contenidos con las metas de aprendizaje del nivel/ grado del área.	Análisis documental	Rejilla	Malla curricular
7.5.d Descripción de los elementos del saber, del saber hacer y del ser subyacentes en el contenido propuesto	Análisis documental.	Rejilla.	Plan de Área/ Malla curricular
7.5.e. Justificación de la estructura de los contenidos seleccionados y su relación con las concepciones de enseñanza y aprendizaje declarados.	Análisis documental	Rejilla	Plan de Área / Malla curricular

	Existencia	Información		Pertinencia	Observaciones
		Claridad	Coherencia		
Sección de Justificación de la selección, secuencia y la estructura de los contenidos propuestos según el nivel, grado necesidades de los estudiantes y concepciones de enseñanza y aprendizaje declarados.					En las propuestas curriculares por áreas se encuentra la justificación de la selección, secuencia y la estructura de los contenidos propuestos según el nivel, grado necesidades de los estudiantes y concepciones de enseñanza y aprendizaje declarados. Aspecto éste que se

					encuentra en concordancia con lo plasmado en el horizonte institucional y el macroproyecto institucional: “El desarrollo de la conciencia crítica y la autorrealización como base de la propuesta de formación ENSSA”
Sección que ilustra/ explicita los elementos del saber, del saber hacer y del ser en los contenidos					En las propuestas curriculares de las áreas se explicita el saber, no se evidencia de forma clara el saber hacer y el ser en los contenidos

Anexo B Cuestionario y transcripción de entrevista a coordinadora

Entrevista Rector/Coordinador

1. (Leer la Misión y luego preguntar) Esta misión está orientada a xxxxxx ¿Cómo llegaron a ese consenso?
2. ¿Cree usted que la modalidad que se plantea en la Misión responde a las necesidades de la comunidad educativa?
3. ¿Cómo determinaron esas necesidades? ¿Considera usted que existen algunas necesidades a las que la escuela aún no responde? ¿Cuáles?
4. En cuanto a el visón se plantea que (leerla), ¿considera usted que la están logrando? ¿Cómo lo sabe?
5. ¿Cuál fue el proceso seguido para su construcción?
6. ¿Mediante qué mecanismos se comunican la Misión y la Visión?
7. ¿Cómo se realizó el proceso de construcción curricular en su institución? ¿Por qué se realizó de esa manera el currículo?
8. En ese proceso de construcción curricular, ¿Cómo se construyó el modelo pedagógico de la institución?
9. ¿Cuál es la teoría curricular en la que se fundamenta el currículo?
10. ¿Considera usted que el Modelo Pedagógico guarda coherencia con la teoría curricular que ha señalado?
11. ¿Cuáles son las características distintivas del currículo de la institución?
12. ¿Cuáles son las debilidades que tiene el currículo?
13. ¿En qué competencias se centra el currículo?

14. ¿Qué mecanismos emplea para comunicar y hacer seguimiento al currículo?
 15. ¿Cómo asegura la implementación del currículo en todos los niveles de la institución?
 16. ¿Con qué frecuencia se realizan comités curriculares en la institución?
 17. Una de las mayores preocupaciones de todos los entes relacionados con la educación en Colombia es el logro de la calidad de la misma, ¿cómo se concibe la calidad en esta institución? ¿Considera usted que este currículo le permite alcanzarla?
 18. ¿Cómo vincula a los padres en los procesos curriculares?
 19. ¿Considera usted que el currículo de la Institución responde a los principios pedagógicos?
- Apoyo:** educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto
20. ¿El currículo de la institución contempla plan de estudios, metodologías y recursos que permitan la formación integral del normalista superior? ¿Cómo se evidencia?

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA COORDINADOR

Entrevistador: Quiero iniciar esta charla retomando lo que es nuestra misión como escuela normal y a partir de esta lectura que le voy a hacer de la misión vamos a reflexionar un poco y a tener unos aportes de parte suya.

La Escuela Normal Superior, asume como misión desde todos sus niveles, la formación inicial de maestros capacitados para desempeñarse en Preescolar y Básica Primaria.

La propuesta de formación de maestros implica desarrollar en niños y jóvenes las condiciones académicas, pedagógicas, tecnológicas y artísticas que le permitan apropiarse de su cultura, enriquecerla y transformarla en saberes a través del estudio, la investigación y la comunicación convirtiéndola en elemento fundamental de su práctica pedagógica didáctica cotidiana y como medio de expresión de su sensibilidad, de su creatividad y de sus valores,

haciendo uso pleno de su talento y de sus potencialidades con miras a su autorrealización en el ejercicio de su profesión asumida con idoneidad, responsabilidad y ética.

Partiendo de esto me gustaría saber, nos compartiera cómo se logró llegar a este consenso de la misión institucional.

Entrevistado: Desde el consejo académico, desde hace mucho rato se ha venido trabajando en el replanteamiento del horizonte institucional y se ha venido re conceptualizando

Entrevistado: Esta por ejemplo la parte esa de buscar la interdisciplinariedad es algo que yo lo veo aquí y que creo que no lo hacen otras instituciones, aunque yo no lo podría decir porque no conozco a profundidad las realidades de las otras escuelas; pero por lo que yo escucho de las otras instituciones educativas. También aquí se trabaja mucho en la parte de los proyectos, la investigación permea muchos procesos, cosa que no ocurre de pronto en otras realidades. La escritura que se está haciendo por ejemplo a través de portafolios, del trabajo por colectivos y donde todo debe girar a través de un mismo propósito, es eso como de tratar de unirnos todos, de valorar el trabajo del otro y mirar desde tu talento, desde tus capacidades que le puedes aportar a esto. Aún desde la práctica que yo veo como le dicen quién soy o quiénes somos, porque es que es interesante preguntarnos quiénes somos, entonces cada uno se tiene que revisar cuál es el sentir que tiene cada uno que mirada tenemos y eso tendríamos que hacerlo desde la mirada de los profesores; por ejemplo, quién soy yo, que le puedo aportar a esta escuela desde mi experiencia, desde mi saber y desde todas mis potencialidades. Es lo que veo yo que nos hace diferentes como escuela normal, más que decir que formamos maestros porque hay otras escuelas que también forman maestro; pero qué tipo de ser humano estamos tratando de formar aquí, un buen ciudadano, un buen

maestro, un maestro crítico, un maestro que no trague entero, que se revise, que sea autónomo, que se auto realice; o sea eso es lo que pienso que nos hace diferentes

Entrevistador: Esas características que tú nos acabas de nombrar se podrían convertir en fortalezas de nuestro currículo; pero bien sabemos que todo no es color de rosa, que también tenemos debilidades o aspectos que debemos mejorar. De pronto quería que nos conversaras sobre qué debilidades ve usted al currículo que actualmente se está desarrollando en la escuela.

Entrevistado: Bueno yo veo la falta de articulación entre los diferentes niveles: preescolar-primaria, primaria con la secundaria, veo que se ha superado bastante la parte de media con el programa de formación, lo veo más articulado; pero de 9º a 10º, 11º, en ese pedazo ahí todavía hay unas brechas que habría que revisar; pero las base yo las veo muy débiles. El preescolar lo veo muy débil y pienso que eso lo hemos reconocido. Otra de las cosas es que nos falta mucho control de todo ese proceso. Cada quien desde su rol tiene también que revisar que se está haciendo en cada uno de esos niveles porque yo veo que a veces se inician unos controles y eso se pierde y no para quedarnos en la revisión de cuentas sino para mirar procesos. Nosotros no estamos todavía acostumbrados a que mi compañero entre y me vea, me vea mi clase, comparta conmigo, escucharle cómo puedo mejorar o qué me ves tú que crees que yo pueda mejorar. Nos falta mucho en esa parte de controles de cómo llega la propuesta al aula que es en definitiva lo que interesa y cómo pueda eso dejarse leer en algunas cosas. Por ejemplo, no es que sea como tan estricto para irle a revisar, que todo tiene que estar perfecto en un plan de clase; pero es que quien no planea no puede esperar mejores resultados. Nos hace falta mirar cómo podríamos entrar a revisar esos planes que muchos lo hacen y otros no lo hacen; entonces el que lo hace se empieza como a desmejorar y en vez

de ser lo contrario empiezan a pensar ah es que yo hago la tarea; pero es que más nadie la hace, entonces para que la voy a hacer; eso aún entre nosotros los directivos nos pasa, entonces algunos hacemos la tarea y otros se quedan ahí; además no revisan la tarea y es lógico cómo yo le voy a revisar a alguien la tarea si yo no la estoy haciendo. Entonces eso también lleva a que se realicen esos procesos de control porque se requieren. Lo digo porque esa es una de mis funciones; por ejemplo, estar revisando y a veces hasta nos molesta que estemos en eso, entonces uno tiene que hacerlo de manera muy sutil para que la persona no se moleste, no se angustie, no se preocupe. Mira como han llevado por ejemplo ustedes este espacio de que van explicando el propósito, eso lo hace uno con algunos compañeros y algunos se dejan llevar así, pero hay algunos que se cierran y entonces necesitamos tener capacidad de apertura frente al compañero para mejorar. Es que hay también mucha extralimitación de funciones, muchas cosas, entonces nos desviamos, por lo que hay que priorizar, entonces a veces nos desgastamos en otras cosas y a lo que verdad tenemos que apuntarle se va dejando atrás. Y entonces pues lógico eso después le toca a alguien, a alguien le toca coger y amarrar todo eso.

Entrevistador: Bueno, tú hablabas de los mecanismos de control y seguimiento, en el caso suyo como coordinadora de qué manera hace seguimiento y control a las propuestas curriculares

Entrevistado: En primer momento se está llevando un control que ustedes lo conocen viejo donde cada quien dice que temática abordó, que metodología utilizó, que técnica utilizó, en algunos hasta se deja leer que técnica de evaluación utilizó y si es coherente con el modelo de la escuela. Yo reviso los cuadernos o portafolios con fundamento en las programaciones de las diferentes áreas según los grados, se toman cuadernos de diferentes alumnos al azar;

después les doy la oportunidad a otros niños que deseen mostrarlos porque consideren que están bien organizados; ya que tampoco yo puedo pretender que todos los estudiantes lleven el cuaderno como deseara el maestro que las tuviesen, voy revisando y voy anotando todo lo que se deja leer allí, voy anotando las fechas, los temas, las tareas, cada cuánto el maestro revisa el cuaderno. Tengo otro cuaderno donde se lleva el control diario de las clases que el maestro va dando. Yo también voy a un curso y empiezo a dialogar con los muchachos según lo que he encontrado en los cuadernos que he revisado, me remito tanto a la parte académica como a la disciplina, también tengo un cuaderno que tiene varias áreas, también tengo preguntas que le hago a los estudiantes tales como:

¿Tengo claro lo que tengo que aprender en este curso?, Comentarios acerca de la clase?

¿El profesor propicia la participación de las clases?

Muchos alumnos me dicen señ es que a ese profesor no se le puede preguntar. Sino que dice vaya para allá.

Cuando hacíamos unas investigaciones sobre evaluación en el consejo académico, evaluación de los aprendizajes, y los alumnos nos decía señ depende de la materia, porque a este profesor no le podemos hacer esto, esto y esto, otros profesores dejan claro las reglas de juego, definen los criterios de evaluación, ejemplo luz marina castillo, nos evalúa el cuaderno y esto otro, ahora cuando yo veo algo le digo al profe mira que acá encontré esta cosa, bueno esto lo voy haciendo, alguno profesores, sin que yo les diga me van diciendo mire señ yo voy llevando esto así y así, y llevo unos seguimiento.

Entrevistador: Bueno, Los nuevos enfoques de diseño de currículos se direccionan hacia la formación en competencias,

¿En qué competencias se centra el currículo de esta institución?

Entrevistado: Bueno este año le vamos a apuntar a las competencias comunicativas, a todo lo que tiene q ver con la lectura crítica, lo que tiene que ver con la parte de la escritura que es bastante difícil, pero que tanto se ha avanzado en este año, creo que no mucho, falta mucho por hacer desde todas las áreas, hasta del área pedagógica se debería fortalecer, falta amor a la lectura, el manejo de la tecnología, yo veo que muchas áreas y utilizan la tecnología, están trabajando el pensamiento lógico que es tan importante y no solo matemáticas sino en varias áreas, y varios profesores apuntándoles a esas competencias institucionales, en las que hemos consensuado, propuestas en estos procesos de acreditación para repuntar aún más, ah y también el inglés, proyectos que se están desarrollando en cada uno de los grados.

Entrevistador: Con relación a eso que nos comentabas sobre el papel del consejo académico.

¿Con qué frecuencia se realizan las reuniones de consejo académico?

Entrevistado: Bueno todas las semanas este año estamos trabajando 2 horas a la semana, están abiertos los espacios, se maneja una agenda, hay un plan que se desarrolla para este año es toda la parte de didáctica.

Entrevistador: Una de las mayores preocupaciones de todos los entes relacionados con la educación en Colombia es el logro de la calidad, ¿cómo se concibe la calidad en esta institución? A que se le apunta cuando se habla de calidad

Entrevistado: Bueno calidad es formación del profesorado, que redunde en la formación del muchacho es infraestructura, dotación todo eso hace parte de un proceso, facilita el proceso de e/a, condiciones favorables una escuela efectiva debe apuntar a 3 cosas, a la enseñanza, al aprendizaje y a la convivencia, si falta uno de eso no somos efectivos, cuando hay un buen

proceso de enseñanza, cuando se está aprendiendo lo que se debe de aprender, cuando hay una buena convivencia, cuando no se vulneran los derechos de los estudiantes, cuando todos están felices es una escuela de calidad.

Entrevistador: ¿Considera usted que este currículo le permite alcanzarla?

Entrevistado: Yo creo que, si porque pienso que hay una gran capacidad de enseñanza, gente con un gran perfil, por los distintos roles que son un pilar fundamental para la escuela.

Entrevistador: La familia juega papel importante en el proceso de formación de sus estudiantes y por ende en el diseño del currículo, ¿Cómo vincula la escuela a los padres en los procesos curriculares? ¿De qué manera lo hacen?

Entrevistado: Bueno es una gran fortaleza en preescolar y primaria eso siempre lo he dicho, el maestro de primaria se abre más a los padres, no hay ese temor a que el padre lo vaya a ir a vigilar a mirar, sin embargo hay un padre que insiste en estar en la escuela, y eso es positivo, pero hay un temor , pero que tan bueno es que el padre este tano en la escuela, siempre hay pro y contras, pero a veces manejo unas situaciones familiares muy difíciles, la familia es fundamental en este proceso, tenerla ahí para que no sea un obstáculo sino que facilite, tenemos muchos padres que tal vez no tienen un nivel de escolaridad alto y eso a veces pesa, dejan a los muchachos con muchas responsabilidades, entonces toca analizar bien para que el padre sea una ayuda efectiva. Como apuntar a que mi hijo alcance esa meta. Claro, pero se han perdido muchos espacios, donde el padre hacia presencia, se han descuidado, aunque se hace en algunos.

Entrevistador: Puntualizando un poco en la misión y su eje central que es la formación inicial de maestros capacitados para desempeñarse en pre-escolar y básica primaria, el M. E. N. en

su decreto reglamentario 4790 del 19 de diciembre/2008 establece las condiciones básicas de calidad del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales, ¿Considera usted que el currículo de la Institución responde a los principios pedagógicos? Apoyo: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto. ¿Se dejan ver esos principios en la propuesta curricular de la escuela?

Entrevistado: Bueno no del todo, esto está en teoría, pero hasta donde el maestro entiende lo que es educabilidad, enseñabilidad, se han perdido unos espacios de formación, todos los maestros conocen estos conceptos, por ejemplo, no todos son profesionales de la educación, un ingeniero, le toca aprenderlo acá en la escuela, yo lo he aprendido acá en la escuela, con los muchachos, yo soy trabajadora social, pero esta es la tarea, es nuestro compromiso.

Entrevistador: ¿El currículo de la institución contempla plan de estudios, metodologías y recursos que permitan la formación integral del normalista superior? ¿Cómo se evidencia?

Entrevistado: Bueno se ha ido replantando y se han ido haciendo unos cambios, ahora con todos estos cambios, de jornada se da una inestabilidad, de tiempos, de programaciones, la metodología es los que hemos tratado de ajustar tanto como áreas, pero sobre todo coherentes a nuestro modelo socio crítico, en estos momentos en los que están en el PFC, se están llenando las expectativas, pero a veces se hacen muchas cosas, pero al final no se hace nada.

Entrevistador: Desde la perspectiva de gestión escolar estratégica que requiere la realización simultánea de varias acciones por parte del rector. ¿Qué mecanismos emplea para comunicar y hacer seguimiento al currículo?

Entrevistado: bueno toda la semana,

Entrevistador: Muchas gracias señora coordinadora por permitirnos compartir con usted este espacio de interlocución, valioso para este proceso de investigación.

Anexo C Cuestionario y transcripción de grupo focal egresados

Cuestionario Grupo focal egresados

1. ¿Para qué educa el colegio? Preguntas de apoyo: ¿Qué aprendieron en el colegio?
2. ¿Consideran que los conocimientos que recibieron en la institución le han servido para la vida?
3. ¿Durante su estadía en la institución conocieron la misión y visión de la institución?
Pregunta de apoyo: ¿Cómo las conocieron?
4. ¿Cuál creen ustedes que es el mayor logro curricular de la escuela?
5. ¿cual consideran ustedes que los aspectos que en la parte curricular la escuela debería mejorar?
6. En la formación dentro del programa de formación complementaria, durante su tiempo en la escuela, de lo que recorrieron creen ustedes que faltó, a la hora de estar en el salón de clases, que les faltó, a la hora de estar con los niños, que hizo falta que ustedes digan bueno a mí me parece que la escuela debería reforzar, sentí que cuando estaba allá afuera eso no lo vi, me tocó aprenderlo cuando estaba ya trabajando porque me tuve que enfrentar a situaciones nuevas porque la escuela no contempló en la organización del plan de estudio en el PFC.
7. ¿Que le agregarían ustedes al currículo del PFC., en el caso de la media, ya vienen estipulados los que ellos deben ver, en cuanto a contenidos, pero con respecto al programa de formación que creen que añadirían ustedes.

8. Ahora que opinan ustedes, del currículo de la institución, o sea cual es el énfasis de ese currículo, en la formación de conocimientos, en la formación de personas, en la formación como ciudadanos.

TRANSCRIPCION GRUPO FOCAL DE EGRESADOS

Entrevistador: Bueno se les da una cordial bienvenida, a este espacio que se está abriendo el día de hoy, bienvenidos nuevamente a su casa la escuela normal, este trabajo está enmarcado con un propósito fundamental y lo primero es el de recoger información con miras a la acreditación de las condiciones de calidad en lo que tiene que ver con la parte curricular, y la segunda tiene que ver con el trabajo, que se está realizando al interior de la maestría en educación con énfasis en currículo y evaluación en la universidad del Norte, el grupo está conformado por docentes investigadores, los cuales, además de realizar los estudios de maestría también hacen parte del grupo de la condición de calidad del currículo.

Se ha querido tener este espacio con ustedes, para escucharlos sobre la parte curricular de la escuela, y todo lo que en ella se hace, en torno al currículo, entonces bienvenidos y gracias por aceptar esta invitación.

Entrevistado: gracias...

Entrevistador: Se va a trabajar con la técnica de grupo focal, donde se les va a realizar unas preguntas y ustedes responderán de acuerdo según sus experiencias.

Antes de empezar se les va a dar a conocer el consentimiento que ustedes deben dar para poder utilizar la información suministrada por ustedes en este proceso de investigación

Se les va a leer el consentimiento y a continuación ustedes si están de acuerdo con los allí plasmado, firmarán el consentimiento por escrito; este consentimiento incluye la autorización para ser filmados.

En cuanto al almacenamiento de datos para proteger la confidencialidad, a través del consentimiento se garantiza que su identidad y cualquier otra información que lo pueda identificar no serán reveladas en ninguna presentación pública del estudio. La información es completamente confidencial y todas las fuentes de datos se mantendrán en un lugar seguro.

El tiempo de participación de su parte que requiere el proyecto es de dos semestres académicos comprendido en el período que va desde 03/04/2016 al 30/06/2016. El tiempo aproximado para cada una de las actividades requeridas se especifica en el primer apartado de este documento.

Los resultados de este proyecto se presentarán en forma de: (a) ajustes en el plan de mejoramiento institucional como parte de la evaluación interna de la Escuela Normal Superior con miras a la acreditación de calidad (b) Trabajo de grado en Universidad del Norte (c) ponencias a congresos, encuentros o reuniones nacionales e internacionales (d) artículos para revistas indexadas (e) capítulos de libros y/o (f) libros.

El trabajo a desarrollar se titula: “LA EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA ENS: UNA OPORTUNIDAD DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL”

A continuación, se hace la descripción del proyecto: Este es un estudio conducido por La Maestría en Educación, énfasis Currículo y Educación de la Universidad del Norte, cuyo objetivo es evaluar la propuesta curricular de la Escuela Normal Superior, a través de la

articulación del modelo CIPP y las condiciones básicas de calidad establecidas por el sistema nacional de formación docente.

Una vez completada la investigación se destruirán todas las fuentes de datos, notas y otros documentos relacionados. Los datos de la investigación serán recogidos por los docentes investigadores y serán utilizados únicamente en el contexto del proyecto previamente estipulado. Los datos se tomarán en la Institución Educativa Escuela Normal Superior en el marco de la revisión de las condiciones de calidad del MEN y como requisito de grado en la Maestría en Educación de la Universidad del Norte.

Es importante que usted sepa que la investigación no implica riesgo alguno para la salud mental y física de los participantes. De cualquier forma, toda la información será confidencial. Su participación en este proyecto es voluntaria: tiene el derecho de retirarse en cualquier momento. Los beneficios de participar en este proyecto incluyen los siguientes: la oportunidad de participar en la Resignificación del currículo de la Institución Educativa; la posibilidad del que el profesorado se constituya en una comunidad de aprendizaje. No habrá remuneración por participar en el estudio.

Bueno a continuación se leerá nuevamente el título del proyecto:

Título del Proyecto “LA EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA ENS: UNA OPORTUNIDAD DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL”

Nota: se procede a la firma de los consentimientos, por parte de los asistentes, egresados.

Entrevistador: Se va a iniciar, esto es una charla informar sobre cómo fue su experiencia en el colegio en unos aspectos puntuales.

¿La primera pregunta tiene que ver con eso, y es para qué educa el colegio? ¿Para qué la Escuela Normal Superior Educa?

Entrevistado: Con respecto a la primera pregunta, creo que la escuela educa principalmente, para formar ciudadanos, para formar normalistas superiores que sean, íntegros, que puedan desempeñarse en cualquier ámbito de su vida personal o laboral, con responsabilidad, con valores.

Entrevistado: Coincido con mi compañera, si la escuela es reconocida para educar, para formar docentes, para ser personas íntegras, y desenvolverse en cualquier situación, la escuela normal prepara para enfrentar la vida cuando se sale de la escuela.

Entrevistador: Eso tiene que ver con lo siguiente, ¿qué aprendieron en el colegio? que aprendieron en la escuela durante su estancia en ella, durante su vida como estudiante?

Entrevistado: Además de la ciencia básica, siento que aprendí a ser persona, tratar de expandir mi conocimiento, aprender a ser humano, porque nos educan no solo para que lo que aprendemos sea solo ciencia, ciencia, ciencia, sino también haya un sentido humano y social, siento que aprendí a ser mejor persona y que no solo aprendí conocimientos, y que pueda aportar a mi sociedad.

Entrevistador: ¿Otro que quiera aportar algo más? ¿Cómo les fue en la escuela con los aprendizajes, que aprendieron, y si esos aprendizajes les ha servido para la vida?

Entrevistado: personalmente, yo no me gradué aquí como bachiller pedagógico, yo vengo de otra escuela, pues la escuela normal me abrió las puertas, me brindó otros enfoques, sobre

todo en la labor que estoy desempeñando hoy día, sobre todo en la parte comunicativa, la fui desarrollando en la formación que recibí como normalista superior.

Entrevistado: para complementar la idea, la normal nos permite la posibilidad de desarrollar ciertas competencias, que nuestra sociedad requiere, yo creo que la mayoría de los normalistas nos caracterizamos, por desarrollar esa competencia comunicativa, desarrollar esa competencia pedagógica que tenemos, esas competencias nos han permitido avanzar y a alcanzar los logros, que nuestras carreras nos demanden.

Entrevistador: ¿Lo que les enseñó la escuela, les ha servido para lo que están haciendo en estos momentos en sus estudios, en el campo laboral, de lo que ustedes escogieron, los que son egresados del PFC, las herramientas que les brindó la escuela si les ha servido?

Entrevistado: Las herramientas son necesarias, para un proceso de aprendizaje, ya sean tecnológicas, humanas, en mi profesión en lo que estoy ejerciendo, una postura no personal, sino quizás humana. Más bien en la participación social, uno se desenvuelve en el campo laboral hacia los demás, es una estructura que está segmentada allí, y que a través de los valores y principios que fomentan ustedes, uno los utiliza y transmite y uno como normalista utiliza.

Entrevistador: durante su estadía en la escuela ustedes conocieron la visión y la misión, de la escuela.

Entrevistado: Yo creo que, en el caso mío, hubo dos procesos de acreditación, entonces se hicieron unas campañas para que conociéramos la misión y la visión, digamos que el

horizonte institucional, y en ese proceso cada docente adopto que, desde sus clases, mostrar esa visión y esa misión.

Entrevistado: Creo que, como toda organización, tiene claro que quiere y hacia dónde quiere ir, y desde que nosotros iniciamos nuestra labor como estudiante, le inculcan leer acerca del manual de convivencia, hay unas herramientas didácticas quizás, como son los murales, que están en los diferentes sectores de la institución, como manera de divulgación, y por diferentes medios.

Entrevistado: Al igual que la compañera, que creo somos las más antiguas aquí, participamos en ese proceso, se comenzó a construir, a recopilar toda esa información, para obtener el manual de convivencia, todos los que hicimos parte de ese proceso digamos tenemos claro y plasmado en el manual de convivencia de aquí, pienso que debemos rescatar eso y lograr que los estudiantes lo conozcan, pues digamos que aunque acá reflejamos esa visión y misión, no todos los estudiantes las conocen, yo pienso que hay que retomar.

Entrevistador: Y en el caso tuyo que no eres egresado de la media, sino que entraste al PFC, como conociste esa misión y visión. ¿Cómo te enteraste de ella?

Entrevistado: Yo entré en introductorio aquí, desde el trabajo que realizábamos en el aula fue el primer contacto que tuvimos con el PEI, nos documentábamos para realizar los trabajos en clase, conocí así de forma clara la visión y la misión de la institución.

Entrevistado: La siguiente pregunta tiene que ver con la parte curricular. ¿Cuál creen ustedes que es el mayor logro curricular de la escuela? En que se ha destacado la escuela normal.

Entrevistado: la pedagogía, también aprendizaje en lectura y escritura, por lo menos en mi carrera me ha servido mucho lo de la expresión oral, y redacción, pues me toca entregar informes, trabajos, eso ha sido muy útil.

Entrevistado: Comparto lo de mi compañero, que la pedagogía, pienso que es la columna de la escuela normal, de pronto en secundaria no se llega a conocer muy bien porque hasta donde yo me gradúe, el proceso de práctica pedagógica se hacía en 10 y en 11, entonces muchas personas no sienten esa necesidad, o ese amor por la docencia, pero es en el ciclo complementario, pero fue hasta cuando me gradué de 11, y personalmente yo sentía muchas dudas no sabía si seguir o no el ciclo complementario, pero fue pisar el campo de batalla, donde me di cuenta si esto es realmente lo mío, y luego en la universidad, me doy cuenta que todo gira en torno a la pedagogía, y es cuando uno llega a la práctica docente donde todo gira en torno a eso, es gracias al conocimiento en la pedagogía donde se garantiza el éxito como docente, considero que la pedagogía es lo que mueve a la institución.

Entrevistador: Alguien quiere agregar algo más con relación a eso.

Entrevistado: yo comparto lo que han dicho los compañeros, pues, yo estoy cursando mi primer semestre, de mis estudios universitarios a pesar de este poco tiempo me he podido dar cuenta, todas las herramientas que nos enseñaron acá en la escuela especialmente la pedagogía, ha sido de mucha ayuda, porque uno piensa en la secundaria eso no es importante, pensando que en nuestra carrera no tiene nada que ver, es la pedagogía, las habilidades comunicativas, en mi caso me ha ayudado en este corto tiempo.

Entrevistado: yo pienso que aparte de la pedagogía también las artes, porque en la escuela nos formamos en pedagogía, pero también tenemos las posibilidades de desarrollar las habilidades en las artes, y esta prima en la propuesta curricular, de la normal.

Entrevistador: esto tiene que ver mucho con lo que diferencia al normalista que sale de la escuela, que lo puedan identificar en el contexto, en el contexto donde se desenvuelve, que digan este chico perteneció a la Escuela Normal Superior, que otra cosa creen ustedes que los puede marcar, e identificar este joven es de la Escuela normal Superior.

Entrevistado: bueno yo pienso, en el caso mío mis hermanos y yo los 3 nos graduamos de acá, yo soy la única docente, pero en el caso de mi hermano el segundo siempre fue como muy tranquilo en el colegio, y después que salió del colegio, se dio cuenta que habían cosas que le iban a servir mucho, por ejemplo cuando le tocaba trabajar en grupo, y eso se da mucho en la escuela, esa es otra característica, siempre cuando llegamos a otro lugar nos identificamos y diferenciamos, porque tomamos la palabra, tenemos ese sentido de liderazgo, para llevar acabo nuestras cosas.

Entrevistado: pienso que también el liderazgo en los procesos de investigación, por ejemplo en el proceso de mi tesis de grado, se dan cuenta que hay un paralelo entre las personas que hacemos las tesis, y el tutor dice, hay alguien acá que sea normalista, por la forma de redacción, es como esa, esa satisfacción que siente uno que realmente en la normal, se les presta mucha atención a los procesos de investigación, yo no lo veo en otras instituciones, sin desmeritarlas claro está, por lo menos en la universidad, yo tuve la oportunidad de participar en los semilleros de investigación, por ejemplo siempre son los normalistas de acá de Baranoa, y de Barranquilla, los que tomamos el liderazgo, la vocería, en estos procesos.

Entrevistado: Vuelvo y repito yo pienso que ese proceso de investigación es muy fuerte, y pienso que se debe desarrollar mucho más, y que a diferencia de otros profesionales nosotros tenemos una ventaja que es lo que se adquiere aquí en la normal, nosotros hablamos de investigación, hacemos una propuesta, creamos objetivos, hablamos de investigación etnográfica, acción participativa, entonces pienso que esa parte de investigación es muy buena.

Entrevistado: coincido con todos, por ejemplo en la universidad donde yo estoy estudiando se da investigación y tener una ventaja sobre mis compañeros por tener conocimientos previos, sobre la forma de investigar, conocer las herramientas de etnografía, otro aspecto importante es que aparte de integrar diferentes campos y diseñar varios proyectos, se ve evidenciado, en el trabajo de grado, ya que a veces los grupos van con los mismos temas, nosotros podemos innovar, se ve reflejado en los resultados, he aprovechado el aprendizaje de aquí de la escuela, en todo este proceso que he realizado de investigación.

Entrevistado: profe yo quería decir algo sobre la parte investigativa, es importante, pero creo también que la confianza que nos brindan los profesores, el cuerpo de directivos y la posibilidad de participar en diferentes campos, por ejemplo en deporte, donde vamos a diferentes torneos , campeonatos, por ejemplo también la danza que se ve desde 6 grado, entonces cuando tu llegas a 11 ya tú tienes una experiencia, entonces cuando tu llegas a el estudio de pregrado ya tú tienes esa confianza, eso nos impulsa a nosotros como seres humanos a seguir adelante, como profesional, y esta oportunidad no se les da a todos los estudiantes en las instituciones.

Entrevistador: ¿pero todo no puede ser bueno verdad, de pronto tendremos algunas falencias, algunas cosas que debemos mejorar, cual consideran ustedes que en la parte curricular que la escuela debería mejorar?

Entrevistado: en mi caso desde mi punto de vista, las matemáticas, han sido bastante luchadas, hay muchas cosas que el profesor de la universidad suponía que ya yo sabía, fue algo duro, mientras por ejemplo compañeros de otros colegios, ya sabían que era un límite, una unidad, entonces al profesor le toco explicar varias veces, para llegar a clarificar las cosas y entenderlas, es algo que se tiene que fortalecer.

Entrevistado: uno se da cuenta que estando en la universidad, tiene unos retos, u obstáculos, identifica que falencias, o dificultades, si vienen de la primaria, o de la secundaria, comparto con el compañero, son carreras distintas, en el área de matemáticas ahí he tenido algunas dificultades, aunque los niveles de exigencia de las carreras son prácticamente diferentes, hasta ahora ese ha sido las dificultades que he tenido. Pero pienso que la escuela también da suficientes herramientas, para desempeñarse en cualquiera de los campos.

Entrevistador: Alguien más que quiera decir algo más.

En la formación del programa de formación, durante su tiempo en la escuela, de lo que recorrieron creen ustedes que faltó, a la hora de estar en el salón de clases, que les faltó, a la hora de estar con los niños, que hizo falta, que ustedes digan, bueno a mí me parece que la escuela debería reforzar, sentí que cuando estaba allá afuera eso no lo vi, me toco aprenderlo cuando estaba ya trabajando porque me tuve que enfrentar a situaciones nuevas porque la escuela no contemplo en la organización del plan de estudio en el PFC.

Entrevistado: bueno pues en mi caso, cuando entre al ciclo complementario, nosotros fuimos la primera promoción de idiomas y de lengua castellana, pues anteriormente teníamos los énfasis ahora no, por nueva organización y reglamentación, pues si hubo falencias, y cuando uno llega a la universidad, en el caso específico de idiomas, porque teníamos ciertas falencias en inglés, en francés, y en alemán pero bueno , pero cuando llegamos a la universidad nos enfrentamos a compañeros que tenían un muy buen nivel, pero yo creo que esas falencias nos chocan a nosotros porque era un énfasis nuevo, pero a la vez fuimos afortunados, porque dijimos si a nosotros nos gusta eso porque nos vamos a retirar, sino manejar la situación y salir adelante.

Entrevistado: bueno a nivel personal, tengo unos meses de haberme graduado y estoy en un colegio dando inglés y a veces doy unas clases a domicilio, a pesar de que aún no he ingresado a la universidad creo que aprendí demasiado, sin embargo, hay temáticas que son fundamentales abordar de la básica primaria.

Entrevistado: bueno comparto lo que dice el compañero con respecto a lo de las lenguas extranjeras, no tanto con el aprendizaje sino con las didácticas, nosotros a veces somos muy buenos en la teoría pero cuando nos enfrentamos a un campo laboral, entregan unos planes de estudio que tenemos que desarrollar, me pregunto cómo lo hago?, muchas veces sucede que en el programa de formación complementaria, nos dan las temáticas, pero nos quedamos cortos en la parte didáctica, como me voy a enfrentar a un grupo de determinada edad, como dice la compañera, uno no se queda ahí sin que salir a flote, como normalista uno utiliza las herramientas, no sé de dónde pero , gracias a los conocimientos que yo adquirí busco la manera de desarrollar esas temáticas con mis niños, es a partir de la practica en donde se hace el verdadero docente, muchas veces nosotros nos graduamos del PFC, o de la universidad,

pero realmente cuando llegamos a la práctica es que nos damos cuenta de lo que somos capaces.

Entrevistado: a muchos nos ha pasado, por lo menos a los normalistas, nosotros vemos pedagogía desde 6to, también parte investigativa, pero cuando llegamos a la práctica la realidad es otra, los teóricos, los pedagogos nos dicen muchas cosas, ahí es cuando vemos realmente las necesidades que cada estudiante tiene, pues yo creo que esto hace parte de este oficio, enfrentar estos retos y salir victoriosos.

Entrevistado: bueno se decía que había algunas falencias en la enseñanza de lenguas, pero ha mejorado gracias al convenio departamental de la cual hemos sido beneficiados, pues gracias a esto tenemos otra perspectiva, ha modificado un poco la parte curricular en ese sentido, pues gracias a la universidad del norte que ha orientado este proceso, muchos tenemos un nivel mucho más avanzado que otros, en ese sentido la escuela ha tenido unas mejorías, en la enseñanza del inglés.

Entrevistador: Que le agregarían ustedes al currículo del PFC., en el caso de la media, ya vienen estipulados los que ellos deben ver, en cuanto a contenidos, pero con respecto al programa de formación que creen que añadirían ustedes.

Entrevistado: yo pienso que flexibilidad, en algunos aspectos, flexibilizar un poquito en los contenidos que esa persona quiere desarrollar.

Entrevistado: OK, Gracias,

Ahora que opinan ustedes, del currículo de la institución, o sea cual es el énfasis de ese currículo, en la formación de conocimientos, en la formación de personas, en la formación como ciudadanos.

Entrevistador: yo pienso que el currículo de la escuela tiene un poco de cada uno de los aspectos de los que hemos hablado, se han hecho varias modificaciones a la propuesta curricular de la escuela, por ejemplo, la incorporación de proyectos, de una u otra forma eso contribuye a la adquisición de conocimiento, también responden a la formación de nosotros como ciudadanos, que demanda nuestra sociedad, como lo hemos dicho, tiene un poco de cada.

Entrevistado: Conuerdo con lo que dice la compañera, pero algo que me ha llamado la atención es que ahora en la escuela hay muchos proyectos, que permiten la adquisición de conocimiento, todo eso está bien, pero se ha descuidado lo de la proyección social creo que se ha descuidado un poco, el hecho de salir a hacer unas practica pedagógicas, no necesariamente, estamos haciendo ese ejercicio, en su totalidad, tratar de que cada proyecto tenga esa acción de hacer partícipe a la comunidad, creo que ahí es donde nos ha faltado un poco y me he dado cuenta en este poco tiempo, la experiencia que he tenido, creo que es ahí en donde estamos un poco atrasaditos.

Entrevistado: bueno quizás como docentes, se deberían fijar más en las necesidades de los estudiantes, y así buscar diferentes metodologías donde él pueda adquirir esos conocimientos, de pronto nosotros tenemos las herramientas, tenemos un tablero electrónico, tenemos tabletas, pero quizás la persona que está transmitiendo el conocimiento ... aja no sabe o no conoce, entonces el conocimiento se queda aj ahí, y más que pensar en un currículo,

es pensar en que el docente busque otras metodologías, utilizar medios de comunicación diferentes, por ejemplo las universidades utilizan plataformas virtuales, hay que seguir transformando y como lo hacemos, quizás mirando la edad de los estudiantes, sus perspectivas, con la relación de padres de familia y docentes eso puede ser mucho mejor, mirar entonces, que proyecto hay en cada una de la áreas, y hacia donde los proyectamos, por ejemplo no es solo darle una definición, sino por ejemplo, cuando yo estaba con mi promoción, tuvo un proyecto en Colciencias, estuvo a nivel nacional e internacional, entonces eso es importante quizás hoy en día eso se ha perdido, mirar que actividades innovadoras, de acuerdo a la problemática social de cada área.

Entrevistador: La pregunta que hace la compañera, es muy específica, ustedes consideran que la escuela si abre los espacios ya sean académicos, curriculares, extra- curriculares, para que no solamente sea la mera transmisión del conocimiento, lo que yo sé de mi disciplina, eso es importante verdad, ustedes lo han dicho. Qué se hace necesario, para desempeñarse como profesionales, pero qué espacios creen ustedes que la escuela abre para que ustedes crezcan como personas, que sea un currículo amplio e integral.

Entrevistado: yo considero que el consejo estudiantil fortaleció mucho mi liderazgo, desde 6to yo participe, era el representante del curso y después como personero, porque aprendí no solo a ver por mí sino por los estudiantes, lo que ellos querían y defender sus derechos, tenemos espacios de artes, espacios deportivos, pero creo que aún falta algo más en investigación, a mí me gustó mucho cuando estaba GUARIGUASIA, con las docentes que lideraban el proyecto, se fueron esas docentes y el proyecto quedo allí, después de eso no se supo más del proyecto, y me gustaba porque a través de eso yo aprendí a elaborar objetivos, y cuando di investigación en 9 u 8 ya yo sabía, lo que estaba haciendo, y podría estar un

poco más adelantado en comparación a los que no participaron, ya yo tenía un conocimiento fijo de donde investigar, y eso me ha servido mucho ahora en la universidad, pertenezco a la asociación nacional de estudiantes de ingeniería, y eso me ha servido mucho, yo tengo que formular una propuesta,. Y todo eso lo aprendí acá.

Entrevistado: yo creo que otro espacio era la emisora, nosotros íbamos a la emisora, entonces buscaba una proyección, la posibilidad de experimentar y poner en práctica de lo que se daba en clase, espacios muy importantes.

Entrevistador: OK,

Les damos las gracias por participar, por acudir al llamado, muchas gracias

Anexo D Rúbrica de observación de la gestión de aula



INSTRUMENTO DE OBSERVACION DE LA GESTION DE AULA

CARACTERIZACION	
Nombre del establecimiento educativo:	Escuela Normal Superior
Nombre de la Sede:	
Grado: Sexto	Área: Humanidades: inglés
Observador:	Observado: DOCENTE DE INGLÉS
Fecha: mayo 31 de 2016	Hora: 7:00 a.m.

Se asigna una ponderación a cada uno del ítem de acuerdo a la siguiente manera:

5. Excelente 4. Bueno 3. Satisfactorio 2. Deficiente 1. No Aplica

PLANEACION							
CRITERIOS		5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
La docente planea su clase en <u>relación con el modelo pedagógico</u> de la Institución					x		En la planeación no se evidencia la problematización ni el manejo de situaciones derivadas de la vida real, en concordancia con el modelo socio crítico
La planeación presenta <u>los objetivos de manera clara y precisa</u> según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes		x					Los objetivos planteados son acordes al tema a desarrollar, son claros
La planeación se ajusta a los contextos, estilos y <u>necesidades de los estudiantes</u>					x		La planeación es única, no da cuenta de ajustes atendiendo a las necesidades de los estudiantes
Desde la planeación se evidencia la <u>articulación</u> con los <u>referentes de calidad</u> : estándares, derechos básicos de aprendizaje		x					La planeación tiene en cuenta los estándares de competencias para el área de inglés. No aplica DBA.
Desde la <u>planeación</u> se evidencian los aspectos fundamentales de una buena <u>gestión de aula</u> :	1. Ambiente escolar		x				El ambiente escolar es propicio y pertinente para el grado donde se desarrolla la clase
	2. Saberes previos				x		No se evidencia el manejo de saberes previos
	3. Metodología	x					Deja ver el proceso a través del cual se desarrollar la clase

	4. Manejo del tiempo	x					El tiempo está claramente delimitado, especificando fecha, en semanas, número de horas
	5. Material educativo de apoyo	x					En la planeación se dejan ver los recursos de los cuales dispondrá para el desarrollo de la clase, siendo variado el uso de los mismos de manera que permita la participación de los estudiantes
	6. Evaluación	x					Se encuentra estipulado la forma de evaluación, pero las actividades de refuerzo, no están presentes.
Desde la planeación se <u>prevé las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales</u> en el proceso de aprendizaje						X	No se encuentran en la planeación evidencias sobre el proceso a seguir en caso de dificultades y retos de diversos tipos

DESARROLLO DE LA CLASE							
CRITERIOS	INDICADORES	5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Ambiente favorable para el aprendizaje	Se manejan acuerdos de convivencia, se fomentan valores como la tolerancia, respeto, ética en la comunicación, respeto por las diferencias			x			En algunas oportunidades los niños se quejan de no concederles el uso de la palabra, cuando ellos participan
Activación de conocimientos previos	El docente realiza actividades encaminadas a relacionar el tema a tratar con los conceptos y experiencias que los/las estudiantes puedan tener				x		En la clase no se evidencia la activación de conocimientos previos de los estudiantes
Conocimiento del Contenido Disciplinar	El docente demuestra conocimiento del tema y dominio de los conceptos desarrollados	x					Se observa a apropiación de dominio conceptual y manejo de la temática desarrollada
	El docente <u>relaciona</u> el tema de manera coherente con otras áreas del conocimiento relevantes				x		No se observa una relación de la temática de la clase con otras áreas del conocimiento
	El docente relaciona el tema con contextos de la vida real			x			Aun cuando el tema trabajado en la clase, estaba relacionado con


						objetos del salón, se evidencia poca contextualización
	El docente utiliza estrategias que fomentan el aprendizaje activo de los/las estudiantes para favorecer procesos de profundización, argumentación o inferencias			x		En los estudiantes se observó dinamismo, participación en la clase, pero las estrategias utilizadas no fomentan los procesos de profundización, argumentación, ni se observa el proceso inferencial
Didáctica utilizada en el aula de clase	El docente emplea diferentes formas de agrupamiento (individual, colaborativo y cooperativo) coherentes con los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los/las estudiantes			x		La forma de organización en la clase sólo permite el trabajo individual.
	Las actividades desarrolladas por el docente son pertinentes para los aprendizajes que se espera alcanzar	x				Las actividades están acordes con los aprendizajes esperados
	Las actividades ejecutadas guardan coherencia con la planeación presentada	x				Las actividades llevadas a cabo en la clase están en concordancia con lo planeado
	Las actividades desarrolladas favorecen el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes en el saber, saber hacer y ser			x		El trabajo desarrollado en la clase fortalece el saber, pero no propicia el desarrollo del saber, hacer y el ser.
	Los estudiantes participan de maneras variadas y significativas en cada etapa de la clase		x			Los estudiantes participaron en clase, pero se observó poca espontaneidad para intervenir.
Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes	Se presenta un manejo adecuado del tiempo que posibilita el aprendizaje a los estudiantes	x				El tiempo establecido para la clase fue distribuido de acuerdo a lo planeado, de manera que se dieron los desarrollos propuestos para la misma
Uso pedagógico de los materiales educativos	El docente utiliza apropiadamente diversos recursos como apoyo al aprendizaje de los estudiantes	x				Se evidenció el uso de variedad de recursos, lo que permitió el trabajo activo de los estudiantes

EVALUACION								
CRITERIOS	EVIDENCIAS		5	4	3	2	1	OBSERVACIONES
Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje	La evaluación abarca los aprendizajes centrales propuestos tanto en el saber, saber hacer como en el ser				x			La evaluación favorece en gran medida el saber, pero deja a un lado el saber hacer y el ser
	El docente monitorea los aprendizajes de los/ las estudiantes apropiadamente		x					
	Se utilizan formas de evaluación diversas y coherentes con los objetivos, actividades planteados	1.Autoevaluación		x				Se evidencias procesos de autoevaluación y hetero-evaluación, pero no es claro si se lleva a cabo el proceso de coevaluación
		2.Coevaluación						
		3.Heteroevaluación						
	El docente utiliza las dificultades y fortalezas de los estudiantes como oportunidades de aprendizaje			x				La docente tomaba como referencia los errores de los estudiantes para fortalecer los aprendizajes
	La retroalimentación se realiza de manera apropiada a los objetivos y necesidades de aprendizaje de los/ las estudiantes			x				La retroalimentación tiene presente los objetivos trazados para la clase, pero no es claro si tiene en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes

COMENTARIOS ADICIONALES

Nombre del Aplicador

Anexo E Protocolo de Consejo Académico ENS mayo 8 de 2017

	<p align="center">ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTA ANA DE BARANOA.</p> <p align="center">PROTOCOLO DE REUNION DE</p>
---	---

CIUDAD Y FECHA: 08 DE MAYO DE 2017	HORA: 7:50 A.M.
LUGAR: SALA DE JUNTAS	PROTOCOLO: 011
TIPO DE REUNION: CONSEJO AMPLIADO	PROTOCOLANTE: RUTH JIMENO N.

PARTICIPANTES.
<p>VER ASISTENCIA ANEXA.</p>

AGENDA.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reflexión</i> • <i>Constatación de asistencia</i> • <i>Informes</i> • <i>Presentación de Propuesta de investigación de los docentes que realizan maestría con la Universidad del Norte (Dos grupos)</i>

DESARROLLO.
<p>Preside la reunión la coordinadora Rocío Consuegra de Peña, por ausencia de la rectora quien se encuentra en la ciudad de Bogotá participando en el encuentro nacional de ASONEN (Asociación nacional de Escuelas Normales Superiores)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se inicia con la oración, elevada por el compañero Marco Rivera. • Se hace circular la asistencia para la firma de los presentes. • La coordinadora comienza informando que ya se va a iniciar la visita de asesoría de la Universidad de La Salle, cuyo objetivo es acompañar a las escuelas del grupo 1, esto será durante el mes de mayo (Ver anexo). • Se socializa la Agenda de trabajo a desarrollar durante la visita (Ver anexo) <p>Grupo dinamizador: La coordinadora Rocío Consuegra de Peña, Equipo de autoevaluación: conformado por Margarita Iglesias, Gleydis Muñoz, Rosalba Orozco, Elliceth Santiago, Sabina Guerra y los docentes de base: Alexis Sarmiento,</p>

Ibón Silvera, Carmen García, Elsa De La Hoz (incapacitada).

La coordinadora Rocío Consuegra de Peña informa que con la venida de la universidad de la Salle, a través de convenio con el Ministerio de Educación se busca un acompañamiento para fortalecer a las escuelas normales superiores para lo cual se han planteados los siguientes objetivos:

- Realizar inducción al equipo para el desarrollo del proceso de caracterización de la escuela.
- Orientar a los miembros del equipo para realizar replica de este proceso en la E.N.S de Manatí.

Es pertinente aclarar que esta estrategia comprende 2 etapas:

- Inducción al equipo dinamizador para la aplicación de instrumentos que permitan la recolección de la información y la caracterización de la escuela; esta visita en sitio corresponde para nuestra escuela al grupo 1 de escuelas normales superiores del país.
- Hacer acompañamiento a la E.N.S de Manatí (ubicada en el grupo 3).

La visita se realizará en 3 días:

1er día: orientaciones metodológicas y pedagógicas del proceso

2do y 3er día: orientaciones de instrumentos a grupos focales organizados de la siguiente manera.

- Para efectos de organizar el trabajo a desarrollar, se seleccionarán 12 estudiantes de los grados 3°, 4°, 5° y 6°; 12 estudiantes de 7°, 8° y 9°; 12 padres de familia; 12 egresados; 12 estudiantes de 10°, 11° y el PFC.

El docente Alexis Sarmiento pregunta que si hay un espacio para la asesoría a escuelas del grupo 3, La coordinadora le aclara que eso se dará en otro espacio y que La universidad de la Salle debe estipular la fecha para la asesoría o acompañamiento, no está claro si para este evento la normal de Manatí vendrá a la ENSSA.

Otro informe dado por la coordinadora tiene que ver con el Proyecto Ludoteca, mañana viene para la escuela un equipo de FINDETER para hacer lo relacionado con la ejecución de este proyecto y va a estar un equipo trabajando con ellos. Este equipo estará conformado por Diana Molina, Gleydis Muñoz, Eduardo Marimón,

Javier Cano, Laura Jiménez, personera estudiantil, Elides Barrios, Contralora estudiantil y Sergio Cepeda, representante de los estudiantes ante el Consejo Directivo.

Otro informe presentado por la coordinadora es que el día miércoles 10 de mayo es el día E, se va a trabajar con todos los profes y se desescolarizará. Personera, contralora y representante de estudiantes al Consejo Directivo, así como un grupo de estudiantes, participarán en el desarrollo de este evento. Se encarga a Margarita Iglesias que escoja bien al grupo de estudiantes. Ruth informa que FECODE ordenó desobediencia civil y pregunta cómo se va a hacer. Rocío responde que no se hará exactamente lo que se pide pero que no se pierda el espacio. Piedad pregunta cuántos estudiantes se deben seleccionar y se le responde que no es tan importante el número como la calidad de estudiantes.

Terminado el punto de informes se da inicio a la socialización de los grupos de maestrantes, comenzando el N° 1, conformado por *Maryory Anillo, Leidy Bahoquez y Eliceth Santiago, Danice Varela y María Fontalvo. Vale aclarar que la socialización estuvo a cargo de Eliceth Santiago y Maryori Anillo.*

Se da comienzo a la presentación haciendo entrega de una carpeta (Ver anexo) en la que aparece una portada y un cuadro que sintetiza el contenido de la investigación, esto se complementa con una presentación ejecutiva, con diapositivas que van siendo explicadas detalladamente. El título de la investigación es: "La pedagogía de géneros textuales para fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura en la Escuela Normal Superior". Se explica la información relacionada con el análisis de las técnicas e instrumentos de recolección de información, en el cual se observa que las necesidades de los estudiantes encontradas son de dos tipos: la primera son Académico-disciplinar, dirigida a la necesidad de la enseñanza de la lectura y la escritura transversal a las áreas y la segunda son axiológicas que se refiere a las necesidades afectivas y convivenciales. Así mismo, se abordó la articulación del currículo y el modelo pedagógico, identificando una relación que en ocasiones se debilita, pues se convierte en solo teoría y en la práctica docente se vislumbran acciones distantes, pues ellos utilizan varias estrategias y recursos

acorde a cada área, es decir, no hay una estrategia metodológica unificada a la luz de las competencias básicas del aprendizaje (competencia comunicativa-lectora y competencia comunicativa-escritora) y los componentes (semántico, sintáctico y pragmático) evaluados por el ICFES, realizando una comparación con los resultados de la Escuela, concluyendo que en la básica primaria las competencias comunicativas-lectoras son fuertes, mientras que las competencias comunicativas-escritoras son débiles; en la secundaria las competencias comunicativas-escritoras son fuertes, mientras que las competencias comunicativas-lectoras son débiles. Y en relación a los componentes evaluados: 3º: Solo se resalta el componente semántico y es débil en los componentes sintácticos y pragmáticos; 5º: Es fuerte en el componente sintáctico y débil el semántico y pragmático; 9º: Mantiene todos los componentes en un nivel medio. También se presentaron los resultados de las Pruebas saber 11: Donde la Escuela a pesar de estar un poco por encima de la media nacional, departamental y municipal en los años de referencia, sigue reflejándose las dificultades presentadas a nivel nacional, puesto que este resultado muestra un nivel medio de desempeño en los estudiantes

A la luz de lo anteriormente expresado, el interés del grupo es contribuir a mejorar estos resultados, siendo una propuesta pertinente "La pedagogía de géneros textuales para fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura en la Escuela Normal Superior", seguidamente se explica detalladamente la articulación y pertinencia de la propuesta con el modelo pedagógico de la escuela, se presenta una comparación entre el Modelo Socio crítico y la Pedagogía de géneros textuales y se conceptualiza las seis fases que componen la pedagogía de géneros textuales (conceptualización, estructura y propósito del texto, lectura detallada, representación de las ideas del texto, reacción del texto y autoevaluación) y la relevancia de su aplicabilidad en la Escuela, ya que unificaría la metodología de la enseñanza de la lectura y escritura transversalizada en las diferentes áreas, fortalecería las competencias profesionales y mejoraría las pruebas internas y externas.

Luego otra de las integrantes del proyecto explica el plan de mejoramiento que . El cual contempla los objetivos, metas y resultados pretendidos con la implementación

de la propuesta. Seguidamente, puntualizan las ocho actividades a desarrollar. 1) Sensibilización docente: Conferencia sobre cómo se articula la pedagogía de géneros textuales con el modelo pedagógico institucional, 2) Formación docente autónoma y dirigida: En "Pedagogía de géneros textuales" como estrategia pedagógica para la enseñanza de la lectura y la escritura, 3) Pilotaje mediante comunidades de aprendizaje con la orientación del experto: Se realizarán mesas de trabajo con un grupo de 5 docentes, para incorporar a los programas curriculares la Pedagogía de géneros textuales, como estrategia pedagógica para la enseñanza de la lectura y la escritura, 4) Pilotaje de implementación de pedagogía de géneros textuales: Se filmaran las clases del grupo de los 5 docentes que conforman las comunidades de aprendizaje implementando la pedagogía de géneros textuales, 5) Reajuste final: Los docentes participantes del pilotaje reajustan los programas curriculares con la nueva metodología, 6) Socialización al consejo académico: Exposición de las experiencias de clases vividas y entrega formal de los resultados del pilotaje por parte de los docentes participantes, 7) Adopción: Reunión del consejo directivo para aprobar la incorporación la pedagogía de géneros textuales, en el currículo institucional como estrategia metodológica para la enseñanza de la lectura y la escritura, y por último 8) la implementación institucional.

La propuesta de cualificación de maestros planteada en el plan de mejoramiento resulta pertinente y coherente. Uno de los miembros del consejo realiza las sugerencias: se propone que la participación debía ser de todas las áreas para lograr resultados significativos, a lo que responde la expositora que dentro de los criterios establecidos para la elección de los participantes en el pilotaje sea un docente representante de las áreas básicas (matemáticas, lengua castellana, sociales naturales), pues a mayor cantidad de docentes los costos aumentarían, y el acompañamiento del experto es personalizado. Luego, realizó la solicitud de servicio de capacitación a la Universidad del Norte, actualmente nos encontramos a la espera de la respuesta, sin embargo el grupo ha estado gestionando con la Doctora Diana Chamorro coordinadora de la Maestría de Educación con Énfasis Currículo y Evaluación para lograr un presupuesto asequible para la escuela o en otro caso pueda ser asumido por la secretaría de Educación Departamental, la

Alcaldía Municipal o por una ONG.

Otra pregunta formulada fue ¿por qué no se tuvo en cuenta el resultado de las pruebas de 2016? Una de las docentes del grupo investigador aclara que no se incluyó porque la evaluación del currículo se hizo en el segundo semestre del año 2015 y primer semestre del 2016, lo cual concuerda con los primeros semestres de la maestría, además los resultados del 2016 llegaron recientemente. Terminado el espacio de preguntas se dieron felicitaciones al grupo por el trabajo realizado.

El Consejo Académico avala la propuesta esperando que se estudie lo de la financiación de la capacitación docente y el número de maestros participantes, debido a que se considera de gran relevancia para la escuela, puesto que está encaminada a unificar estrategias metodológicas y así lograr mejores desempeños en los estudiantes y por consiguiente mejores resultados en las pruebas externas.

Inmediatamente interviene el segundo grupo, conformado por los docentes Merledis Otero, Yaniris Sarmiento, Rocío Gallardo y Mauricio Pernet.

Se inicia la presentación ejecutiva con diapositivas y se entrega una carpeta (Ver anexo). El propósito de la intervención del grupo de maestrantes es socializar y validar la propuesta denominada “Metodología de Enseñanza y Aprendizaje basada en la Investigación”.

Las expositoras explican que para desarrollar el trabajo se partió de la evaluación del Currículo, donde se plantearon las debilidades y fortalezas, que fueron socializadas en el mes de octubre ante consejo ampliado; de esas debilidades encontradas se priorizó en el componente didáctico y de allí surgió el plan de mejoramiento, denominado “La investigación como metodología de enseñanza – aprendizaje en la formación inicial de los maestros”. La propuesta que se plantea está orientada desde la didáctica general y la idea es que posteriormente las áreas la ajusten o adecuen de acuerdo a la didáctica específica de cada una. Los expositores ponen de manifiesto que a la escuela se dejará el plan de mejoramiento diseñado; pero para efectos de la maestría solo se desarrollará el componente pedagógico (Ver cuadro anexo). Se hace énfasis en que la propuesta se presenta ante el consejo

académico para que esta sea validada. La metodología planteada por este grupo está basada en la investigación, afirman que la investigación es el eje articulador entre la enseñanza y el aprendizaje. Esta propuesta es coherente con el enfoque socio – crítico de la institución. Seguidamente presentan una matriz que contiene la metodología planteada (ver anexo) y la explican, esta matriz contiene fases y componentes de aprendizaje, roles del alumno y del maestro, estrategias, evidencias de aprendizaje, la evaluación y los recursos. Luego de explicar cada una de las fases y los roles se muestra qué estrategias se pueden implementar, así mismo las evidencias de aprendizaje, la evaluación y los recursos. Sugieren el manejo de los portafolios los cuales deben irse revisando periódicamente. Inmediatamente de explicada la metodología, se procede a realizar la validación a través de un instrumento (rúbrica). El Consejo académico se organiza en pequeños grupos a los cuales se les entrega un computador en el que se encuentra la metodología presentada y la rúbrica con la que se va a evaluar la metodología. La idea es hacer un trabajo concienzudamente, donde cada uno de los grupos lea detenidamente la propuesta y vaya diligenciando cada uno de los aspectos que contiene el instrumento. Durante el desarrollo del trabajo surgen algunas preguntas sobre el desarrollo de la rúbrica y otra integrante del grupo investigador explicita cómo se va a realizar la validación y los ajustes que sugieran las áreas, dice que es necesario hacer cambios porque como estamos en la actualidad es muy complejo trabajar adecuadamente la metodología propuesta.

Otra compañera del C.A. expresa que ahora sí quedó claro lo que es la esencia del proyecto; también un compañero sugiere abrir espacio o una etapa para hacer los reajustes.

Una vez diligenciada la información se procede a recoger los datos aportados por los diferentes grupos. Finalmente la expositora da las gracias a los integrantes del C.A. y estipula un tiempo de ½ hora para trabajar la rúbrica. Desarrollado el trabajo se dio por terminada la reunión siendo las 10:15 A.M., tomando la cuarta hora y parte del receso para validar la propuesta.


COMPROMISOS Y/O TAREAS.	RESPONSABLES.
<ul style="list-style-type: none"> • Socializar en las bases las investigaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinadores de las áreas

ANEXOS.
<ul style="list-style-type: none"> • Documentos (carpetas presentadas por los grupos de maestrantes) • Listas de asistencia


 ROCIO CONSUEGRA DE PEÑA
 COORDINADORA


 RUTH JIMENO NORIEGA
 PROTOCOLANTE

Anexo F Protocolos Consejo Académico Escuela Normal

	<p align="center">ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTA ANA DE BARANOA.</p> <p align="center">ACTA DE REUNION DE CONSEJO ACADEMICO AMPLIADO.</p>
---	--

FECHA: Enero 14 y 15-2016	HORA: 7 y 30 a. m.
LUGAR: Sala de Profesores.	ACTA No. 002
TIPO DE REUNION: Ordinaria.	Protocolante: Rocío Gallardo Martínez.

PARTICIPANTES.
<p>Miembros del Consejo Académico y docentes Niveles de Preescolar, Básica Primaria, Secundaria, Media y Programa de Formación Complementaria.</p>

AGENDA.
<p>1.-Reflexión. 2.-Asistencia. 3.- Revisión del horizonte institucional con mirar a realizar ajustes al P.E.I. 4.-Mesas de trabajo. 5.-Plenaria.</p>

DESARROLLO.
<p>1.-Reflexión. 2.-Constatación se asistencia. Se anexa a la presente acta. 3.-Revisión del horizonte institucional con miras a realizar ajustes al P.E.I. Se permite la intervención de los grupos grupo de maestrantes de la Universidad del Norte que adelantan sus proyectos de investigación en la Escuela Normal los cuales deben ser tenidos en cuenta por la institución para realizar los ajustes necesarios al P.E.I, tarea que se adelanta desde el Consejo Académico en coherencia con el Comité de Autoevaluación. Inicia su intervención el grupo conformado por los docentes Merledis Otero, Yaniris Sarmiento, Rocío Gallardo y Mauricio Pernet quienes presentaron los avances de su proyecto de investigación "La evaluación de la propuesta curricular de la ENSSA: Una oportunidad de mejoramiento institucional", En su exposición los maestrantes abordaron los siguientes aspectos: -Ruta para la evaluación curricular (Sensibilización, planificación, recolección de datos, análisis de la información, decisión.) -Informe de resultados. (Entrada, proceso, producto, resultado, plan de mejora.) -ENTRADA: El contexto en la formación de maestros en la ENSSA. -El horizonte institucional como plataforma del diseño curricular. -Cómo nace la propuesta curricular. INSUMOS: -Cómo la organización de la ENSSA hace viable la propuesta curricular. -La cultura Normalista. PROCESO: -La cultura Docente institucional. -El abordaje del conocimiento en la ENSSA. RESULTADO: -El proceso de evaluación en la ENSSA. -Cómo la mirada externa impacta en la escuela. A continuación hizo su presentación el grupo de maestrantes integrado por los docentes Maryoris Anillo, Eliceth Santiago, Danisse Varela, Maria Fontalvo y Leydis Bahoquez Su presentación estuvo centrada en los siguientes aspectos: Momento I: Estudio de necesidades.</p>

Momento II: Horizonte institucional.

Momento III: Desarrollo curricular.

Momento IV: Evaluación de los componentes del currículo diseñado.

Las presentaciones realizadas se anexan e incorporan al presente acta y dan cuenta de las fortalezas y debilidades institucionales, lo evidenciado en la cotidianidad escolar, los soportes teóricos, la congruencia del horizonte institucional con la propuesta de formación y las actividades curriculares complementarias. Así mismo se describieron los hallazgos encontrados con base en la matriz suministrada para tal efecto por la Universidad del Norte. Estos estudios servirán de base para los ajustes que se hacen necesarios incorporan al P.E.I.

Seguidamente los miembros del comité de auto-evaluación Enis Consuegra, Gleydis Muñoz y Rosalba Orozco presentaron y explicaron detalladamente las guías de trabajo 1, 2, 3, 4, 5 y 6, que tienen como propósito recolectar información para los procesos de autoevaluación que permitirán elaborar los documentos requeridos para la visita de verificación de condiciones de calidad.

La guía No. 1 hacía referencia a la revisión de la misión institucional, la guía No. 2 hacía referencia a la visión, la guía No. 3 pretendía hacer una reflexión práctica y gráfica para identificar un animal que según los miembros de cada mesa identificará a nuestra institución, explicando razones y las características por las cuales fue seleccionado. la guía No. 4 contemplaba la reflexión sobre creencias y valores, la guía No. 5 hacía referencia a los aportes de cada uno de los actores de la comunidad educativa en el proceso de fortalecimiento institucional y la guía No. 6 pretendía identificar las implicaciones de los cambios planteados.

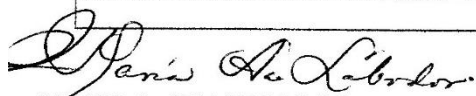
Las guías de trabajo se desarrollaron en mesas de trabajo por parte de los diferentes colectivos de áreas, en cada área participan los docentes de preescolar y básica primaria adscritos a las áreas, el tiempo asignado fueron los días 14 y 15 de Enero de 2016.

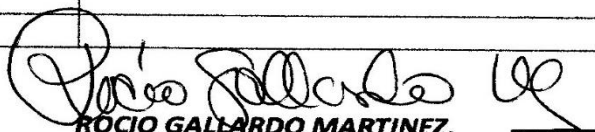
El día 15 de Enero a partir de las 12 m, se realizó la plenaria donde cada una de las mesas presentó sus conclusiones las cuales se anexan e incorporan a la presente acta. Siendo las 2 p.m del día 15 de Enero de 2016 se dieron por concluidas las jornadas de reflexión.


ANEXOS.

Asistencia de directivos y docentes.
Presentación ejecutivas de los proyectos de investigaciones de grupo 1 y 2 de maestrantes Universidad del Norte.
Conclusiones de cada mesa de trabajo.
Conclusiones de plenaria.

COMPROMISOS Y/O TAREAS.	RESPONSABLES.
Revisar las propuestas curriculares a la luz de las nuevas propuestas.	Colectivos de áreas.


MARIA A. DE LABRADOR.
RECTORA.


RÓCIO GALLARDO MARTINEZ.
PROTOCOLANTE.

	<p align="center">ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTA ANA DE BARANOA.</p> <p align="center">ACTA DE REUNION DE CONSEJO ACADEMICO .</p>
---	--

FECHA: Fecha: Marzo 7 de 2016	HORA: 7 y 50 a. m.
LUGAR: Sala de Juntas.	ACTA No. 005
TIPO DE REUNION: Ordinaria.	Protocolante: Belkis Rolong Colón.

PARTICIPANTES.
<p>Miembros del Consejo Académico:</p> <p>María Araújo de Labrador: Rectora.</p> <p>Snith Cantillo: Coordinadora de los niveles de Preescolar y Básica primaria.</p> <p>Cira Sarmiento: Coordinadora de 6°, 7°, 8° grado.</p> <p>Rocío Consuegra: Coordinadora de 9°, 10°, 11° y P.F.C.</p> <p>Maryoris Anillo Fernández: Coordinadora Área de Tecnología</p> <p>Margarita Bula: Coordinadora Área de Ciencias naturales</p> <p>Javier Cano: Artística: Coordinador Área de Educación Artística.</p> <p>Daniel Hernández Cantillo: Coordinador Área Matemáticas</p> <p>Belkis Rolong Colón: Coordinadora Área de Humanidades y lengua extranjera</p> <p>Jesús Ignacio Sarmiento Robles: Coordinador Área de Ciencias Sociales</p> <p>Eduardo Marimon: Coordinador Área de Educación física</p> <p>Erica de las Salas: Coordinadora Área de Pedagógicas.</p> <p>Invitados docentes maestrantes: Rocío Gallardo Martínez, Merledis Otero.</p>

AGENDA.
<p>1.-Reflexión.</p> <p>2.-Asistencia.</p> <p>3.- Socialización de avances proyectos docentes maestrantes.</p> <p>4.-Conclusiones y tareas.</p>

DESARROLLO.
<p>1.-Reflexión. Realiza la oración la profesora Margarita Bula.</p> <p>2.-Asistencia: Se anexa a la presente acta.</p> <p>3.- Socialización de avances proyectos docentes maestrantes.</p> <p>Se invitó a algunos docentes que actualmente cursan estudios de maestría para que con sus trabajos de investigación fortalezcan y sirvan de apoyo a los planes de mejoramiento ya que con dichos trabajos se definirá el plan de acción del Consejo académico.</p> <p>La primera en socializar es la profesora Maryoris Anillo, miembro también del Consejo académico. Ella presenta un informe del ANÁLISIS DOCUMENTAL de nuestra escuela como avances de su tesis de grado para la maestría en Currículo que adelanta en la Universidad del Norte. Dicho análisis se realizó en cuatro momentos: 1. Estudio de necesidades, 2. Horizonte institucional, 3. Desarrollo curricular y 4. Evaluación de los componentes del currículo diseñado. Todo esto basado en el modelo de evaluación CIPP (contexto, input, entrada, proceso y producto, Stafol Be.) En este momento se encuentra en la evaluación del contexto (Momento I)</p> <p>Mediante una serie de estándares con sus respectivos indicadores descritos en una</p>

rejilla creada por la Universidad del Norte y ajustada de acuerdo a las condiciones de calidad que deben cumplir la Escuelas Normales Superiores se llevó a cabo análisis de correspondencia entre lo planteado en los documentos institucionales y los requerimientos y necesidades específicas de los y las estudiantes. Esto arrojó como resultado que La Escuela, es coherente con los requerimientos legales que sustentan su currículo en el PEI. Además, en su condición de institución formadora de maestros, el PFC se fundamenta en el Decreto 4790 de 2008, por medio del cual se establecen las condiciones básicas de calidad para la formación de maestros que se desempeñan en los niveles de preescolar y básica primaria en el país. En el año 2015 se implementa la Jornada Única cumpliendo con lo establecido en la Ley General de Educación (Art. 85). Por otra parte, A través del proyecto transversal de Democracia, titulado "El gobierno escolar un espacio de formación generador de conciliación y convivencia" explicita los referentes de la Ley 1620 de 2013; sin embargo esos elementos no se dejan leer claramente en el PEI, por lo tanto deben incorporarse.

En cuanto al diseño curricular se analizó si este contempla las necesidades educativas de los y las estudiantes. Con lo cual se evidenció que en las actas de los diferentes estamentos se halla información al respecto pero debe evidenciarse en el PEI no sólo que si se llevan a cabo sino la periodicidad con que se realizan. Además, se recomienda realizar un seguimiento continuo tanto a los egresados del PFC y educación media con profundización en pedagogía y realizar una sistematización de este proceso.

En cuanto al Horizonte Institucional (Momento II) se verificó como influye éste en la definición del currículo de la Escuela Normal Superior Santa Ana; por lo cual se evaluaron los componentes del horizonte institucional. Se halló que en el PEI de la escuela existen estudios que dan cuenta de las necesidades tanto del contexto, de los y las estudiantes formuladas en la misión, tales como: Académicas, Pedagógicas, Tecnológicas, Artísticas, La formación inicial de maestros capacitados para desempeñarse en Preescolar y Básica Primaria. Sin embargo, la misión institucional debe evidenciar el manejo de la inclusión al interior de la escuela.

Se evidenció que en Documentos institucionales tales como el PEI en los Referentes que Orientan La Vida Institucional y en el Manual de Convivencia muestran la existencia de la misión institucional aunque ésta debe actualizarse para que dé cuenta de los estudios realizados de las necesidades del contexto y de los y las estudiantes. Dicho proceso ya se inició en la pasada jornada de evaluación institucional.

En el PEI se evidencia el valor agregado de la ENSSA que la hace diferente de otras Normales Superiores, como es la parte Investigativa y Artística que está plasmada en la misión y los trabajos por proyecto como estrategia institucional. Sin embargo, se recomienda formalizar un estudio que respalde y consolide la impronta específica de la Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa en el componente artístico.

En lo relacionado a la visión, no se establece con claridad el tiempo previsto para lograr la meta propuesta en la misión por lo cual se recomienda incluir en la ésta una fecha tentativa en la que se proyecte alcanzar todas las metas institucionales. Tampoco se individualiza las necesidades de la población o de los estudiantes aunque se han realizado estudios, a través de encuestas aplicadas a los estudiantes y docentes pero no se ha actualizado la visión en el PEI. Además, se sugiere

realizar la incorporación del aspecto tecnológico, pues la institución hace énfasis en el discurso expuesto a lo largo del PEI. Pero no se involucra ningún avance tecnológico en la visión. Cabe mencionar que el proceso de actualización de la visión ya se inició en la pasada jornada de evaluación institucional.

En cuanto a los valores en los que se fundamenta la formación de los estudiantes y toda la organización educativa no se encuentran evidencias del proceso que dio origen a la formulación de los valores institucionales. Por lo tanto, aunque en el PEI se encuentran presentes los nueve (9) valores destacados de la ENSSA, dentro de los que se resalta la convivencia y el respeto, se sugiere, ajustarlos a través de un estudio de necesidades.

En lo relacionado con La filosofía de la ENSSA, ésta evidencia la relación entre las necesidades de los y las estudiantes con las necesidades de la sociedad. Así como también la concepción de hombre, mujer, ciudadano y ciudadana. Sin embargo, no se explicita la concepción de niño y niña. Por otra parte, aunque no hay documentos que evidencien el proceso que dio origen a la Filosofía, si existen documentos referidos a los ajustes que se le han venido haciendo. Por lo cual, se recomienda sistematizar los archivos de dichos procesos.

En lo atinente a las Metas Educativas pudo evidenciarse que en la formulación de su horizonte institucional, la ENSSA plantea las metas de aprendizaje y formación por ciclos (preescolar, primaria, secundaria y media vocacional) y niveles. Esto se observó definido claramente en los proyectos transversales de democracia y medio ambiente. Sin embargo, no se evidenciaron las metas educativas del proyecto de sexualidad. Al parecer, la profesora Maryoris Anillo no pudo acceder al documento del proyecto oportunamente.

Con respecto al Desarrollo curricular (Momento III) Se analizó hasta dónde la Escuela Normal, presta especial cuidado en todas las variables organizativas que fomentan o dificultan el trabajo en las aulas, especialmente en lo relacionado con la coordinación curricular, horarios, adscripciones o grupos y equipos docentes.

Se pudo establecer que existen criterios académicos y pedagógicos que permiten realizar la asignación académica al interior de la Escuela Normal. Sin embargo, no se encontraron evidencias de que estos criterios fuesen consensuados. Se sugiere, entonces, a la Escuela, sistematizar los consensos establecidos para la asignación académica.

- A este respecto la rectora hace una interpelación anotando que no se encuentra de acuerdo puesto que ella promueve una reunión con cada área para realizar la asignación académica a los docentes teniendo en cuenta su perfil profesional y se emiten las resoluciones rectorales sobre asignaciones académicas.

Además, se lleva a cabo la Evaluación de los Componentes del Currículo diseñado (Momento IV). Se analizó y evaluó en qué medida el currículo diseñado en la escuela acoge las necesidades de la Sociedad y del estudiante planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educativas y perfil del estudiante. Se observa que a pesar de la existencia de programas específicos, dirigidos a estudiantes con necesidades especiales, otorgados por la secretaria de educación y convenios realizados entre la ENSSA y fundaciones que tratan esta población minoritaria no se

establece la cantidad de horas programadas para dichos estudiantes. En este sentido, el departamento de orientación es el encargado de coordinar los encuentros entre los funcionarios de la secretaria de educación y las fundaciones que atienden a este tipo de población. Se recomienda, entonces, hacer explícito el cronograma de encuentros con estudiantes con necesidades especiales.

Finalmente, a través de la estrategia Proyecto y Cultura Escolar la escuela ha venido implementando la interdisciplinariedad, donde se fortalece el trabajo de las áreas y los proyectos transversales. En consecuencia, en las diferentes áreas se evidencian acciones aisladas que complementan el trabajo de los proyectos transversales.

Actualmente, la escuela ha iniciado un proceso para que se explicita la interdisciplinariedad en la propuesta curricular. Se recomienda, entonces, incorporar en la propuesta curricular los ajustes del proceso interdisciplinario.

Terminada la presentación de la profesora Maryoris Anillo proceden con la socialización las docentes invitadas para esta sesión: Rocío Gallardo y Merledis Otero. Ellas comparten al consejo académico su CARACTERIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE LA ENSSA FASE I: MODELO PEDAGÓGICO, como avances de su tesis de grado para la maestría en Currículo que adelantan en la Universidad del Norte, y cuyo documento también servirá de apoyo para definir el plan de acción del consejo académico de la ENSSA para este año.

Su presentación contempla una tabla en la que se realiza un Análisis Documental a través de: Estándar, indicadores, Análisis y Recomendaciones. Pero por cuestiones de tiempo sólo se referirán a las recomendaciones. Cabe mencionar que este análisis también se desarrolló a través del modelo de evaluación CIPP (contexto, input, entrada, proceso y producto, Stafol Be.)

El análisis inicia con el estándar 1 que se refiere a la Articulación de la teoría curricular a las concepciones de calidad y competencia. Las recomendaciones son:

- Delimitar aspectos específicos del enfoque propuesto

- Explicitar en el PEI la concepción de calidad que se maneja en la Escuela

Estándar 2: El modelo establece los recursos y la metodología para la enseñanza las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Las recomendaciones son:

- Se sugiere que en las estrategias de enseñanza se explicita los mecanismos de seguimiento y afianzamiento de los aprendizajes.

- Desglosar en el PEI las estrategias metodológicas con que se trabaja en la Escuela y de esta manera se pueda unificar en todas las áreas el desarrollo del componente metodológico y los recursos físicos, audiovisuales o impresos con los que se va a trabajar.

Estándar 3: El modelo pedagógico establece el proceso que se seguirá para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil. Las recomendaciones son:

- Establecer las políticas y los mecanismos a implementar para abordar los casos de bajo rendimiento académico y problemas de aprendizaje.

- Establecer los mecanismos para revisar y evaluar los resultados de los programas de apoyo pedagógico, en estos mecanismos se debe incluir la periodicidad y responsables de la ejecución de dichos programas

- Establecer los mecanismos para la revisión y evaluación de los resultados de los programas de apoyo

Estándar 4: El modelo pedagógico establece el proceso que se seguirá para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil. Las recomendaciones son:

- Establecer los responsables y tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico

Estándar 5: El modelo pedagógico establece los procesos que se seguirán para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias. Las recomendaciones son:

- Explicitar los aspectos a través de los cuales un estudiante es promovido al grado siguiente.

Es claro que la escuela se acoge debidamente al Decreto No. 1290, en cuanto a promoción de estudiantes, pero no se halla claramente expresado en ningún documento cuándo un alumno puede ser promovido con anticipación al grado siguiente.

Estándar 6: El modelo pedagógico permite espacios de socialización para un uso pedagógico de las evaluaciones externas que sirvan de fuente para el mejoramiento curricular. Las recomendaciones son:

- Incorporar al PEI los mecanismos mediante los cuales se comunica a la comunidad educativa los resultados de las evaluaciones externas.

Anexo a este acta se encontrarán las respectivas presentaciones en power point.

Realizadas las socializaciones se llegó a las siguientes conclusiones:

- Trabajar en el horizonte institucional: hacer una revisión en la visión, misión y la filosofía de la escuela y hacer unas actualizaciones con base en el informe que presentaron las compañeras la semana pasada.

- Revisión a la estructura curricular para establecer los procesos metodológicos de las distintas áreas igual que los procesos de seguimiento y evaluación en las mismas.

- Trabajar en las modificaciones del sistema de evaluación de la escuela.

- Trabajar en la revisión del manual de convivencia.


-Incluir en el PEI los proyectos de inclusión, lúdica, sexualidad, egresados y artística puesto que existen pero no se evidencian en él


Agotada la agenda se dio por finalizada la reunión siendo las 10:05 am.


ANEXOS.

Asistencia de directivos y docentes.

COMPROMISOS Y/O TAREAS.	RESPONSABLES.
<p>Articular los resultados de los avances presentados en los proyectos de los maestrantes con los procesos de autoevaluación institucional.</p> <p>-Trabajar en el horizonte institucional: hacer una revisión en la visión, misión y la filosofía de la escuela y hacer unas actualizaciones con base en el informe que presentaron las compañeras la semana pasada.</p> <p>-Revisión a la estructura curricular para establecer los procesos metodológicos de las distintas áreas igual que los procesos de seguimiento y evaluación en las mismas.</p> <p>-Trabajar en las modificaciones del sistema de evaluación de la escuela.</p> <p>-Trabajar en la revisión del manual de convivencia.</p> <p>-Incluir en el PEI los proyectos de inclusión, lúdica, sexualidad, egresados y artística puesto que existen pero no se evidencian en él.</p>	<p>Equipo directivo y comité de autoevaluación institucional.</p> <p>Equipo de docentes maestrantes.</p>


MARIA A. DE LABRADOR.
RECTORA.


BELKIS ROLONG COLON.
PROTOCOLANTE.

	<p align="center">ESCUELA NORMAL SUPERIOR SANTA ANA DE BARANOA.</p> <p align="center">ACTA DE REUNIÓN DE CONSEJO ACADÉMICO</p>
---	--

CIUDAD Y FECHA: Baranoa, Octubre 10 de 2016	HORA: 7:50 am
LUGAR: Sala de Profesores	PROTOCOLO N°. 029
TIPO DE REUNION: Ampliado.	PROTOCOLANTE: Erica L. De las salas G.

<p align="center">PARTICIPANTES.</p>
Asiste el consejo académico ampliado la Rectora María Araujo de Labrador, Coordinadoras Académicas y disciplinarias, Coordinadores de Área y Docentes.

<p align="center">AGENDA.</p>
Jornada institucional lunes 10, martes 11 y miércoles 12 de 2016

DESARROLLO.

Dio inicio a la reunión del consejo académico amplia la Rectora María Araujo de Labrador Con una oración de agradecimiento a Dios por todos los favores recibidos y por todos y cada uno de los integrantes de la gran familia ENSSA.

Presenta la agenda de los días 10, 11 y 12 de Octubre de 2016 de 7:00 am a 1:00 pm organizado de la siguiente forma

Día	Actividad
Lunes 10	Desarrollo institucional
Martes 11	Desarrollo institucional
Miércoles 12	Entrega de informes
Jueves 13	Día compensatorio Bingo

Objetivos

- 1) Socializar los avances de las actualizaciones del PEI como resultados de los procesos de autoevaluación institucional.
- 2) Analizar los referentes establecidos por el MEN para la verificar las condiciones de calidad en las escuelas normales superiores
- 3) Reorganizar las comisiones de trabajo para la autoevaluación con fines de verificación de condiciones de calidad
- 4) Redactar, analizar y sistematizar información para la evaluación de las condiciones de calidad que permita elaborar el informe requerido por el MEN

Martes 11 de Octubre, mesas de trabajo

Comisión	Espacio	Mesa de trabajo
1	CIENSSA	Pertinencia
2	CIENSSA	Aspectos Curriculares
3	Sala de Juntas	Investigación
4	Sala de Juntas	Practicas pedagógicas
5	Salón de Informática	Practicas pedagógicas primaria
6	Salón de Informática	Practicas pedagógicas primaria
7	Sala de Bilingüismo 1	Medios educativos
8	Sala de Bilingüismo 2	Infraestructura y dotación
9	Sala de teatro 1	Autoevaluación
10	Sala de teatro 1	Egresados
11	Auditorio	Proyectos transversales
12	Auditorio	Atención y población
13	Sala de tecnología 2	Estructura administrativa

Miércoles 12 mesa de trabajo

Organización y sistematización de los avances por comisión en los lugares asignados

Socialización de avances de las comisiones

Lugar sala de profesores

Docente Edna Varela agradece a todos los docentes por el apoyo y oración por la estudiante DANNA ZAPATA misa de acción de gracias en el auditorio

2:00 pm

Supérate con el saber en Noviembre 10 de 2016 Bogotá D.C. estudiantes Ángel de la Asunción 11° Lina Tovar ajedrez 9° profesor Juan Soto.

La rectora María Araujo de Labrador agradece al personal de la ENSSA el apoyo de todos durante la pasantía de la ENSMM. Igualmente el apoyo que brindaron a la X feria pedagógica, recomienda tener comprensión con los estudiantes que participan en estos eventos y brindarles el apoyo necesario “No es lo que se dice sino la forma en que se dice” agradece la participación de las maestras peruanas. Se admira la capacidad de movilizar a la comunidad educativa. Invita a desarrollar mucha empatía en función de la escuela y ponerse de acuerdo aunque tengamos puntos de vista diferentes.

Tener más apertura con respecto al uso de espacios de la sala de profesores. Presenta la misión y visión de la ENSSA

La evaluación de la propuesta curricular de la ENSSA: una oportunidad

Justificación

Las escuelas del país están llamadas a propiciar espacios permanentes de reflexión de su quehacer educativo.

Presentación del modelo CEIPR (Uninorte) Contexto, Entrada, Proceso, Producto, Resultado presentados por los docentes que actualmente están estudiando la maestría en educación. Este proceso parte de la entrevista, observación de clases.

Se establece la ruta para la evaluación curricular

- 1- Sensibilización
- 2- Planificación
- 3- Recolección de datos
 - Análisis de la información
 - Decisión

1- Socialización ante el Consejo Académico

2- Se define el plan de acción a seguir

3-Análisis documental PEI, actas de Plan de Estudio, Malla Curricular, entrevista a Rectora – Coordinadoras – Docentes – Padres de Familia y Egresados. Grupos focales caracterización del personal con el que se iba a trabajar.

Observaciones

Rejillas: Recogida de información adaptadas a las condiciones de calidad de las escuelas normales.

Análisis de la información: Triangulación de la información se detectaron fortalezas y debilidades a partir de los datos

Decisión: Elaboración del plan

Informe de resultados

El porqué de la evaluación de la escuela

Primera categoría:

¿Cómo la mirada externa impacta la vida de la escuela?

Entrada: el contexto en la formación de maestros en la ENSSA.

Segunda categoría:

El horizonte institucional como plataforma del diseño curricular de la ENSSA.

Tercera categoría:

- Como nace la propuesta curricular de la ENSSA
- Formalizar instrumentos de control y seguimiento a la propuesta curricular para incluirlo en el PEI.

Cuarta categoría:

Como la organización de la ENSSA hace viable su propuesta curricular.

Quinta categoría:

La Cultura Normalista.

- Participación de los padres de familia
- Mucha inquietud en buscar la interdisciplinariedad
- El trabajo por proyectos
- La investigación
 - La cultura del docente institucional La actualización no todos los maestros planean las clases y los que las planean no se ajustan al Modelo Sociocrítico (problematización y cotidianidad que el estudiante vivencia.
 - El abordaje del conocimiento en la ENSSA
 - No se muestra la problematización ni la conceptualización.
 - Se tiene en cuenta los conocimientos previos

- Las estrategias metodológicas no son coherentes con el modelo Sociocrítico las metodologías deben ser más abiertas y dinámicas, horarios más flexibles, mayor interacción entre maestros y estudiantes no solo en lo académico ni lo social, los conocimientos deben llevarse más a la práctica.

Resultado

- El sistema de evaluación de la ENSSA la escuela has definido sus políticas y se continúa trabajando para fortalecerlo.
- Programas de acompañamiento
- Mirada externa
- Egresados
- Opinión de los contratantes de los egresados
- No hay estudios sistematizados de los egresados (PFC) a los de 11° no se le hace seguimiento.

Priorización

- Actualización del PEI
- Seguimiento a egresados
- Enfoque metodológico
- Seguimiento y control

Escenario tres innovación

¿Cómo la investigación ayuda a fortalecer al enfoque metodológico de la Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa?

Coherentes con el modelo Sociocrítico.

Por efecto de tiempo se realizara un pilotaje con uno de los colectivos de grado donde se pueda implementar la propuesta.

La información correspondiente a las 13 comisiones en cada una de las mesas de trabajo es entregada al comité del proceso de auto evaluación, PEI 2016.

Análisis y reflexión de las condiciones de calidad para la evaluación de las escuelas normales.

Ley 115/94 art 112 instituciones formadoras de educadores.

Calidad educativa de las Escuelas Normales Superiores

Acreditación previa

Acreditación de calidad y desarrollo**Verificación de condiciones de calidad**

Existen 129 ENS oficiales de las cuales 7 están ubicadas en el Atlántico y 8 ENS privadas. Se busca que se den las condiciones mínimas que están dentro del marco legal

Sugieren la lectura del decreto 4790 de 2008, la ley 115 de 1994, la ley 715 de 2001. De igual manera tener en cuenta los principios pedagógicos

- La Educabilidad
- La Enseñabilidad
- La pedagogía
- Los contextos

Conclusiones:

Elaborar un informe después de recoger la información a nivel interno y externo

Hacer un paralelo entre el momento en que se otorgó 2010 hasta el 2016

Análisis de como se ha avanzado cuales son las limitaciones que se tienen

Revisar el PEI para ver cómo se mira esa condición.

ANEXOS.

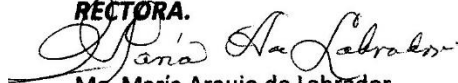
Firmas de Asistencia

Conclusiones de las mesas de trabajo.


Listado de comisiones

COMPROMISOS Y/O TAREAS.	RESPONSABLES.
Entrega de conclusiones por mesas de trabajo	Directivos docentes y Docentes

RECTORA.


Mg. María Araujo de Labrador

PROTOCOLANTE.


Mg. Erica De las salas G

Anexo G Rúbrica de validación de la propuesta

Instrumento para validar una metodología de enseñanza y aprendizaje basada en la investigación

Como parte del trabajo del grado de la maestría en Educación se ha diseñado una propuesta para el fortalecimiento del componente didáctico de una escuela normal. Se anexa a este instrumento dicha propuesta, con el fin de que usted la revise y emita su opinión con relación a:

- Grado de relevancia de las fases, los componentes y orientaciones de los mismos para el desarrollo de la metodología de enseñanza aprendizaje.
- ¿Qué otros componentes y orientaciones sugieren para el desarrollo de la metodología?
- Sugerencias de cambios de denominación de los componentes y orientaciones para el desarrollo de la metodología., cuyo grado de relevancia, sometemos a su consideración.

Indicaciones:

A continuación, se presenta una tabla que contiene las fases, los componentes y orientaciones para el desarrollo de la metodología. A la derecha aparece la escala:

MR: Muy relevante. **BR:** Bastante relevante. **R:** Relevante.

PR: Poco relevante **NR:** No relevante.

- Marque con una cruz (X) en la celda que se corresponda con el grado de relevancia que usted otorga a cada una de los componentes y orientaciones para el desarrollo de la

metodología. Se le agradece anticipadamente su disposición y aportes a la propuesta presentada

- El instrumento se aplicará en pequeños grupos, donde los participantes darán a conocer sus puntos de vista y registrarán las conclusiones del grupo en la rejilla

Muchas gracias.

	PROPUESTA DE UNA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE BASADA EN LA INVESTIGACIÓN		MR	BR	R	PR	NR
FASES	COMPONENTES	ORIENTACIONES					
LA EXPLORACIÓN: PRIMER PASO PARA COMPRENDER EL MUNDO: Es una fase en la que se problematiza el tema a tratar, en la que se deben tener en cuenta los intereses individuales de los estudiantes, aprovecharlos como elementos motivadores, haciendo que puedan tomar contacto consciente con el entorno y aprendan a desarrollar actividades académicas que los satisfagan. Las	METAS DE APRENDIZAJE	Que el estudiante formule hipótesis	X				
	ROL DEL ALUMNO	-Conforma grupos de trabajo - Realiza trabajo autónomo -Plantea posibles rutas para encontrar soluciones a los problemas y propone otros problemas de situaciones similares	X				
	ROL DEL MAESTRO	-Sugiere una situación problema para motivar al estudiante a aprender Problematiza situaciones -Planifica las situaciones problema -Motivación del estudiante	X				
	ESTRATEGIAS	- Análisis de casos -Análisis de situaciones de contextos reales -Discusiones en pequeños grupos	X				
	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	Registros de posibles rutas para la solución y la comprensión de la situación problema; a través de cuadro sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales	X				

situaciones problemas son el núcleo organizativo del trabajo en el aula, y su abordaje debe hacer referencia a problemas surgidos del contexto real	EVALUACIÓN	En esta primera fase se pactan criterios, estrategias y técnicas de evaluación, se planifica la evaluación en función de las metas de aprendizaje se parte de la autoevaluación; en el portafolio el estudiante registra los avances y dificultades al momento de proponer, debatir, discutir, priorizar y formular problemas. Esta actividad se llevará a cabo a través de listas de chequeos que el estudiante diligenciará en su portafolio	X				
	RECURSOS	Medios audiovisuales, tecnológicos y bibliográficos	X				

	PROPUESTA DE UNA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE BASADA EN LA INVESTIGACIÓN		MR	BR	R	PR	NR
FASES	COMPONENTES	ORIENTACIONES					
EL JUICIO CRÍTICO, UN CAMINO HACIA LA COMPRENSIÓN: Esta fase corresponde a la comprobación y verificación de la información, que le permita hacer juicios críticos y de esta manera llegar a la solución de problemas.	METAS DE APRENDIZAJE	Que el estudiante diseñe un plan de acción que permita dar solución a los problemas planteados	x				
	ROL DEL ALUMNO	-Diseña el plan de trabajo -Encuentra soluciones a los problemas planteados -Recoge información -Comprueba hipótesis -Reflexiona sobre la información recogida	x				
	ROL DEL MAESTRO	-Monitorea y revisa el trabajo -Orienta la reflexión del estudiante - Induce a la ruta intencionada de aprendizaje	x				
	ESTRATEGIAS	Todas aquellas que implique la acción concreta y representada del estudiante, tales como: La observación, la lectura, la escritura y redacción de textos, la narración, salidas de campo, registros, dramatizados	x				

		-Presenta el conocimiento a través de esquemas, mapas conceptuales, historietas, etc. -Trabajo colaborativo -Lectura critica					
	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	-Producción escritural - Informes de lectura critica	x				
	EVALUACIÓN	Registra en el portafolio avances y dificultades presentadas durante el desarrollo del trabajo de campo para la comprobación de hipótesis	X				
	RECURSOS	- Material de páginas web -Fuentes bibliográficas -Recursos tecnológicos	X				

	PROPUESTA DE UNA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE BASADA EN LA INVESTIGACIÓN		MR	BR	R	PR	NR
FASES	COMPONENTES	ORIENTACIONES					
ESTABLECIENDO CONEXIONES, MOSTRANDO POSIBILIDADES HACIA OTRAS REALIDADES: Consiste en generar la capacidad para aplicar ese saber a nuevos contextos, modificarlo, reconstruirlo, crear a partir de él un nuevo saber hacer	METAS DE APRENDIZAJE	Que el estudiante sepa que elementos de los aprendidos puede aplicar y en qué contextos	x				
	ROL DEL ALUMNO	-Aplica el saber en nuevos contextos -Soluciona problemas del contexto -Propone situaciones a problemas planteados	x				
	ROL DEL MAESTRO	-Plantea situaciones en diferentes contextos	x				
	ESTRATEGIAS	-Estudios de casos -Lecturas de contextos	x				
	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	Portafolio de las evidencias de su trabajo -Solución de situaciones problemas	x				

	EVALUACIÓN	El alumno registra en su portafolio aciertos y dificultades encontradas en la aplicación de los saberes adquiridos	x				
	RECURSOS	Audiovisuales, tecnológicos	x				

Consideramos que cada uno de los componentes de la metodología son muy relevantes porque son coherentes con nuestro Proyecto Educativo institucional, el cual explicita y da cuenta de la propuesta curricular que enmarca vida de la escuela.

- Escriba a continuación qué fases, componentes u orientaciones considera que deben ser incluidos o eliminados en esta propuesta:

Fases, componentes u orientaciones que se proponen ser incluidos	Fases, componentes u orientaciones que se proponen ser eliminados
En el componente de los recursos se debe incluir el espacio como ambiente de aprendizaje, ya que este se constituye en nuestra escuela como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje.	
Tiempo de aprendizaje, otro componente fundamental en la organización curricular de la escuela	

- Señale a continuación, si considera que el nombre de algunas de las fases y/o componentes, debe ser cambiado:

La fase o componente aparece como	La fase o componente debe ser cambiado por
Los nombres son pertinentes	

- Escriba aquí otra sugerencia que usted desee hacer sobre la metodología de enseñanza aprendizaje basada en la investigación, que se está sometiendo a su consideración.

Formación INICIAL de los docentes para apropiación de la dinámica de la metodología, en aras de lograr la vinculación y compromiso de todo el personal directivo y docente.

Establecer mecanismos de seguimiento y control a la implementación de la propuesta de la metodología. Consideramos muy importante contemplar esta etapa del proceso para garantizar cambios significativos y transformación de nuestras prácticas educativas.

Anexo H Evidencias del trabajo de campo



Foto 1 Entrevista a Rectora



Foto 2 Entrevista a coordinadora



Foto 3 Grupo focal maestros



Foto 4 Grupo focal de estudiantes

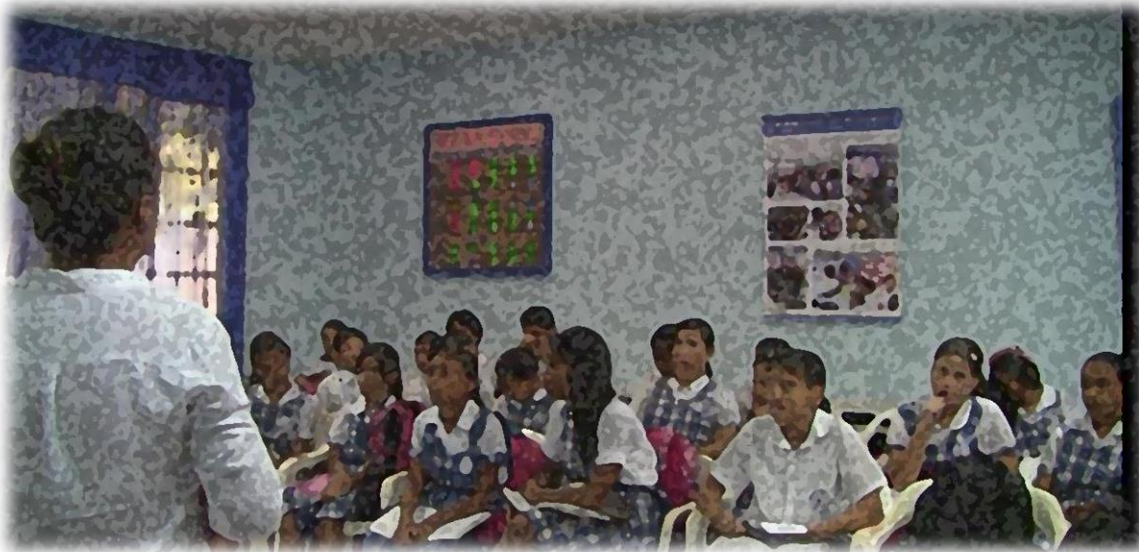


Foto 5 Observación de clase



Foto 6 Observación de clase